

اكتساب اللغة الثانية

مقدمة عامة

SECOND LANGUAGE ACQUISITION An Introductory Course

الجزء الأول



تأليف

لاري سلينكر
Larry Selinker

سوزان م. جاس
Susan M. Gass

ترجمة

د. ماجد الحمد



اكتساب اللغة الثانية

مقدمة عامة

Second Language Acquisition: An Introductory Course

الجزء الأول

تأليف

لاري سلينكر

Larry Selinker

كلية يوريك، جامعة لندن

سوزان م. جاس

Susan M. Gass

جامعة ميتشجان الحكومية

ترجمة

الدكتور/ ماجد الحمد

أستاذ مساعد في اللغة واللسانيات

قسم اللغة العربية وآدابها - كلية الآداب - جامعة الملك سعود

النشر العلمي والمطابع - جامعة الملك سعود

ص.ب. ٦٨٩٥٣ - الرياض ١١٥٣٧ - المملكة العربية السعودية



ح) جامعة الملك سعود، ١٤٣٠هـ - (٢٠٠٩م).

هذه ترجمة عربية مصرح بها من مركز الترجمة بالجامعة لكتاب:

"Second Language Acquisition: An Introductory Course" 2nd Edition

By: Susan M. Gass and Larry Selinker

©2001, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, London

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

جاس، سوزان.

اكتساب اللغة الثانية: مقدمة عامة / سوزان جاس ؛ لاري سلينكر ؛ ماجد

الحمد - الرياض، ١٤٣٠هـ.

٣٤٣ ص ؛ ١٧ سم × ٢٤ سم

ردمك: ٠ - ٤٦٠ - ٥٥ - ٩٩٦٠ - ٩٧٨ (مجموعة)

٧ - ٤٦١ - ٥٥ - ٩٩٦٠ - ٩٧٨ (ج ١)

١ - اللغات - تعليم (لغير الناطقين بها) أ. سلينكر، لاري (مؤلف مشارك)

ب. الحمد، ماجد (مترجم) ج. العنوان

١٤٣٠/٢٤١٢

ديوي ٤٠٠.٧

رقم الإيداع: ١٤٣٠/٢٤١٢

ردمك: ٠ - ٤٦٠ - ٥٥ - ٩٩٦٠ - ٩٧٨ (مجموعة)

٧ - ٤٦١ - ٥٥ - ٩٩٦٠ - ٩٧٨ (ج ١)

حكمت هذا الكتاب لجنة متخصصة شكلها المجلس العلمي بالجامعة، وقد وافق المجلس على نشره - بعد اطلاعه على تقارير المحكمين - في اجتماعه التاسع للعام الدراسي ١٤٢٨/١٤٢٩هـ الموافق ١٤٢٩/١/٢٥هـ الموافق ٢٠٠٨/٢/٣م.

النشر العلمي والمطابع ١٤٣٠هـ



إهداء المترجم

قدي...

أهدي قدي كتابي إليها ...

وإنها جأ بذكرها...

وإنها جأ لغيرها...

وإنها جأ لغيرها...

وكما قيل: "بيني وبينها قلوب حتى تكون أم، فأقول ماتت هي"

رحمها الله...

ماجد

إهداء المؤلفين

إلى جوش، شريك حياتي، مع حبي وعاطفتي العميقة.
سوزان جاس

إلى هون ومريم هلينك
مثال الشجاعة والحكمة.
لقد توفي هون في ديسمبر ١٩٩٧ وأنا أفقدته.
لاري هلينك

مقدمة المترجم

يحتلُّ حقل اكتساب اللغة، عموماً، موقعاً مركزياً في النظرية اللسانية الحديثة، إذ استنفدت الأسئلة حول ماهية النظام اللغوي وكيف تُكتسب اللغة الكثير من الأبحاث والدراسات في الخمسين سنة الماضية. بل إن إحدى الظواهر الأساسية التي جاءت اللسانيات التوليدية لتفسيرها هي الطريقة التي تُكتسبُ بها اللغة. فإكتساب اللغة في اللسانيات التوليدية فطريٌّ تقوم به أداة خاصة في عقل الإنسان، ناقضة بذلك ما كانت تنادي به النظرية السلوكية من أنَّ تعلُّم اللغة عادةٌ كالعادات الأخرى التي يكتسبها الإنسان من المجتمع المحيط به، اعتماداً على مبدأ المثير والاستجابة (انظر الفصل الثالث في هذا الكتاب).

ولقد امتدَّ ذلك إلى حقل اكتساب اللغة الثانية، الحقل المهم في اللسانيات التطبيقية applied linguistics، الذي استمدَّ أسسه ومبادئه ونظرياته من حقل اللسانيات أساساً، مما جعل الرابط بين اكتساب اللغة الثانية وإكتساب اللغة الأولى وثيق الصلة، إلى الدرجة التي جعلت العلماء والباحثين في كلا الحقلين يشتركون في كثير من الأفكار والنظريات الأساسية في أبحاثهم ودراساتهم، إنما كان مجال التطبيق مختلفاً. ومن يتابع قراءة هذا الكتاب سيكتشف ذلك بلا ريب.

ويُعدُّ هذا الكتاب من الكتب الأعلام في حقله، ألفه علّمان في هذا المجال هما: سوزان جاس Susan Gass ولاري سليinker Larry Selinker، اللذان يعدّان من

مؤسسي حقل اكتساب اللغة الثانية منذ ستينيات وسبعينات القرن الميلادي الماضي، وما زالوا يواصلون فيه حتى الآن. ويختصر الكتاب بالقضايا الأساسية التي تتعلق باكتساب اللغة الثانية للراشدين، أو الكبار (في مقابل الأطفال أو مرحلة ما قبل البلوغ). وهو بذلك، كطبيعة الحقل عموماً، يتطرق إلى قضايا كثيرة، تربط بين اكتساب اللغة وحقول أخرى أهمها: اللسانيات، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، وعلم التربية وعلم تعليم اللغات. وقد تضمنت فصول الكتاب هذه القضايا، وكشفت ملامحاتها، وفصلت في الآراء العلمية بشكلٍ سلسٍ جذاب، دون تفصيل ممل، أو اختصارٍ مخلٍ، فجاء الكتاب، سواءً في طبعته الأولى التي نُشرت عام ١٩٩٤م أم في طبعته الثانية عام ٢٠٠١م، مرجعاً أساسياً لكثير من طلبة الدراسات الجامعية الأولية وطلبة الدراسات العليا.

وقد كان هذا أحد الدوافع المهمة وراء ترجمة الكتاب إلى العربية، إلا أن الدافع الأهم هو الفقر الواضح في الكتب والمراجع والأبحاث التي تنضوي تحت حقل اكتساب اللغة الثانية في المكتبة العربية، بل حقل اكتساب اللغة الأولى أيضاً، ومن هنا جاءت هذه الترجمة. فهو كتابٌ حديثٌ مفيد، لا يستغنى عنه طلاب البكالوريوس والدراسات العليا في الجامعات العربية، خصوصاً في أقسام اللغة العربية وآدابها، وأقسام اللغة الإنجليزية وآدابها، وأقسام اللسانيات التطبيقية، وأقسام تعليم اللغات الثانية أو الأجنبية، وأقسام كليات اللغات والترجمة، وأقسام المناهج وطرق تدريس اللغات في كليات التربية، وغيرها من الكليات والأقسام التي تهتم باللغات وتعليمها وتعلمها. بل هو مفيدٌ أيضاً لطلاب أقسام علم الاجتماع وعلم النفس فيما يتعلق بالجوانب النفسية والاجتماعية المصاحبة لاكتساب واستعمال اللغات الأولى والثانية. ويميّز هذه الطبعة، كما قال مؤلفا الكتاب، الفصلان الجديدان المضافان إليها، وهما الفصلان ٤ و ١١: اكتساب اللغة الأولى والثانية عند الأطفال، وتعلم

اللغة الثانية في قاعة الدرس. بالإضافة إلى أن المؤلفين قسّموا الفصل الخامس في الطبعة الأولى ليكون الفصلين السادس والسابع في هذه الطبعة (اللسانيات واكتساب اللغة الثانية، والنحو العالمي)، ليصبح مجموع الفصول في هذه الطبعة ١٤ فصلاً مقارنةً بأحد عشر فصلاً في الطبعة الأولى. كما يحتوي الكتاب فصولاً مهمة أخرى تدور حول تحليل معلومات اللغة البيئية (وهي لغة المتعلم منذ بداية تعلّمه اللغة الثانية وحتى اكتسابه تلك اللغة) تحليلاً إحصائياً، وكذلك حول دور اللغة الأصلية في اكتساب اللغة الثانية. وهناك فصل عن دور المجتمع في اكتساب اللغة الثانية، وآخر عن المؤثرات غير اللغوية في اكتساب اللغة الثانية، وغيرها من الفصول المهمة الأخرى.

أما فيما يختص بالمصطلحات، فقد استعملت ما كان منها مستقراً في مجال اللسانيات واكتساب اللغة الأولى والثانية والعلوم المتعلقة بهما، وكان الاعتماد في ذلك على معاجم عدة، من أهمها:

- ١- بعلبكي، رمزي منير، ١٩٩٠م، معجم المصطلحات اللغوية: إنكليزي - عربي. الطبعة الأولى. بيروت: دار العلم للملايين.
- ٢- مبارك، مبارك، ١٩٩٥م، معجم المصطلحات الألسنية: فرنسي - إنكليزي - عربي. الطبعة الأولى. بيروت: دار الفكر اللبناني.

وربما كانت هناك محاولات لاستحداث مصطلح عربي غير موجود في معاجم المصطلحات المتخصصة، مثل مصطلح الاستنساخ الذي يقابل مصطلح *replication*، وهي محاولات قليلة على أي حال. وقد حاولت صارماً أن أحافظ على أطراد استعمال المصطلح العربي نفسه حيثما ورد في الكتاب، إلا أن تلك الصرامة ربما تليّن في قليل من المواضع، خصوصاً أن المؤلفين نفسيهما قد نوّعا في استعمال مصطلحين أو أكثر لمفهوم واحد. فقد أستخدم، مثلاً، مصطلحاً *الاكتساب acquisition* والتعلّم *learning* بالمعنى

نفسه تقريباً خلال الكتاب الأصل، وفي الترجمة كذلك، ما لم يُشر إلى التعريق بينهما (انظر الفصل الثامن، وبالأخص ٨.٢.١) كذلك أستخدم المصطلحات/البيانات اللغوية والمعلومات اللغوية، في الطلعة العربية، مترادفين في مقابل المصطلح الإنجليزى *linguistic data* ويطلق الأمر نفسه على مصطلحي *information* و *knowledge*، فهما يقبلان المصطلحين العربيين معلومات ومعرفة على التوالي، إلا أنهم ربما يُستخدمان مترادفين أيضاً، سواء في لغة الكتاب الأصلية أم في لغته العربية وهذه أمثلة فقط لما يرد في هذا الباب، وإن كانت قبلة في المحمل

ويعني أن أشير هنا إلى أسي حرصت على ترجمة الأمثلة التي أوردها المؤلفان إلى العربية فإذا كان المثال شاهداً على قضية تركيبية أو صرفية أو صوتية يعالجها الكاتبان، فقد أوردتُ المثال بلغته الأصلية مع ترجمته إلى العربية، ثم شرحتُ المقصود من الاستشهاد بذلك المثال، إذا لم يكن القصد واضحاً في سياق النص الأصلي أما إذا كان المثال شاهداً على قضايا تتعلق بتداولية اللغة، أو تأثير السياق الاجتماعي، أو المؤثرات غير اللغوية وما أشبهها (انظر معظم الأمثلة في المصول ٩، و ١٠، و ١١، و ١٢)، فقد حرصت على نقل المثال إلى العربية دون إيرادها باللغة الإنجليزية، وذلك أن القصد يظهر بالترجمة، وصح الفهم ممكناً دون الحاجة إلى إيراد المثال بلغته الأصلية وأرى أن نقل معظم أمثلة الكتاب إلى العربية، أو شرح المقصود منها، مهم في توصيح القصص التي عالجها المؤلفان في كتبهما، كي تتحقق الفائدة المرجوة للمهتمين بحقل اكتساب اللغة

وأما الهوامش فكلها من عمل المؤلفين إلا ما خُتمت بكلمة (المترجم)، فقد وصفتها لتفسير بعض قواعد النحو في العربية أو الإنجليزية، أو لتوصيح المقصود من إيراد بعض الأمثلة والشواهد ولم يكن طاهراً في متن الكتاب، أو لذكر بعض المراجع عن اللغة العربية خاصة فيما يتعلق بالقواميس اللغوية وقد جاء في نهاية

الكتاب ثبت بالمصطلحات العربية والإنجليزية، وفهرس للمؤلفين، ثم فهرس الموضوعات أخيراً.

ويسمي أن أشير في هذه المقدمة إلى أسى اطلعت بعد إتمام العمل على ترجمة الطبعة الأولى من هذا الكتاب التي صدرت في ١٩٩٤ م، قام بها محمد الشرقاوي وصدرت عن المجلس الأعلى للثقافة في مصر سنة ٢٠٠٣ م ضمن المشروع القومي للترجمة الذي يتبناه المجلس ولا حظت أن هناك فروقاً جوهرية بين هذه الترجمة التي بين يديك، أيها القارئ الكريم، وبين تلك الأخرى، لا بد من الإشارة إليها، ولو على عُدالة، في هذه المقدمة.

فأول الفروق أن الترجمة الحالية هي ترجمة للطبعة الثانية من الكتاب الأصلي التي صدرت عام ٢٠٠١ م. بينما كانت الأخرى ترجمة للطبعة الأولى التي صدرت عام ١٩٩٤ م، وقد بين المؤلفان الاختلاف الكبير بين الطبعتين، والإضافات المهمة التي أضيفت في هذه الطبعة الثانية، وقد أشير إلى هذا سابقاً (انظر ص ٢٦ من هذه المقدمة). والفرق الثاني بين الترجمتين أن هذه الترجمة اعتنت عناية شديدة بالأمثلة والشواهد، إذ نُقلت هذه الأمثلة إلى اللغة العربية، بالطريقة التي يستفيد منها القارئ العربي إلى أبعد مدى (انظر ص ٢٦ من هذه المقدمة) أما الترجمة الأخرى فلم تهتم بالأمثلة والشواهد أبداً، إذ لم يُنقل منها شيء إلا مثالان أو ثلاثة فقط، جيء بمقابل لها في العربية (انظر الفصل الأول من تلك الترجمة، قسم ١، ٣، ٢)، ونُقلت عدة أمثلة أخرى بلعتها الأصلية دون ترجمة (انظر ص ٢٠، ٢٥، و ٢٦ على سبيل المثال، في

(١) لقد وردت بعض الأخطاء عند المؤلفين خاصة في فهرس المؤلفين، حيث استلركب عليهم بعض الأسماء التي وردت في الكتاب، ولم تُذكر في الفهرس (على سبيل المثال لم يرد اسمًا حراين Gram وكونت في فهرس المؤلفين في النسخة لأصنية من الكتاب) وأظن هذا من السهو، فقد يسهو الإنسان ويخطئ عدداً من الأخطاء في عمل صغير حجمه، مباشر موضوعه، فما بالك بعمل عظيم، عدد صفحاته ٤٨٨ في أصله، وتجاوز ٧١٠ صفحة في ترجمته (المترجم)

لدى الترجمة) وما عدا ذلك فلم تكن هناك أمثلة توضح المقصود، رغم أن الكتاب بطبيعته يعتمد اعتماداً كبيراً على الأمثلة والشواهد في توضيح القضايا الشائكة والمعقدة التي عاينها المؤلفون بدكاء ومهارة.

أما لأشكال والحدود، فقد نقلتها كلها في هذه الطبعة مترجماً محتواها ترجمة كاملة تُبين المعنى من إيراداتها، بينما لم يورد مترجم الطبعة الأولى أيّاً منها، إلا عدداً محدوداً من الحدود لا يتجاوز عدد أصابع اليد الواحدة وفي هذا قصوراً واضح في تلك الترجمة، إذ إن كثيراً من الأشكال والحدود مهمة جداً في توضيح الفكرة التي يتناولها المؤلف، بل ربما لا تتضح الفكرة أبداً دون أن يكون أمام القارئ الشكل أو الحدود المقصود؛ ولذلك حرصتُ على نقل جميع الأشكال والحدود إلى الترجمة العربية، وكان هذا هو الفرق الجوهرى الثالث بين الترجمتين.

وأخيراً، يكمن الفرق الرابع في أن هذه الترجمة نقلت القسم الخاص الذي يورده مؤلف الكتاب في كل فصل، وجاء تحت اسم (قصايا للمناقشة)، بينما لم ينقل مترجم الطبعة الأولى أيّاً منها، بل اكتفى بإيراد المصادر التي اقتبس منها المؤلف بعض تلك القضايا في آخر الكتاب بعد المراجع، رغم أن معظمها من إعداد المؤلفين أنفسهم ولا يحى أن تلك القضايا تصيب فرقاً جوهرية بين الطبعتين، إذ إنها مهمة جداً للدارسين في هذا الحقل، وسكون تلك القضايا معيلاً لا ينصب للاستفادة الأحباء الذين يستخدمون هذا الكتاب مع طلابهم، في توضيح حواش هذا الحقل، وتدريب طلابهم عليه.

هذه أهم الفروق التي تميزت بها هذه الترجمة، أمل أن أكون قد يسته للقارئ الكريم بياناً علمياً يقوم على الحقائق والبراهين.

وأختتم هذه المقدمة هنا بشكر مركز الترجمة في جامعة الملك سعود، على كفضله بطباعة هذا الكتاب وشراء حقوق الترجمة العربية من الناشر والشكر موصولاً.

بصفة خاصة إلى الأستاذ الدكتور / محمود مشي، مدير مركز الترجمة، على لطفه وعونه وسعة صدره وتوجيهاته القيّمة، ما أراح عن المرجم عبء كبيراً، ووفر وقتاً طويلاً كما لا يموتني أن أشكر كل من قرأ هذا الكتاب وقدم ملحوظات وتصويبات استهدت منها كثيراً وأشكر كذلك الأساتذة الكرام الذين قاموا بتحكيم هذا الكتاب على ملحوظاتهم المفيدة، التي ساعدت في الوصول بهذا الكتاب إلى ما هو عليه الآن

وأتمنى، أخيراً، لجامعة الملك سعود كل توفيق وتقدير وازدهار علمي وبخشي، يديم مكانتها وتاريخها العريق، آملاً أن يكون لهذا الكتاب في سحته العربية قولٌ بين المتخصصين في مجاله من علماء وباحثين، وأساتذة جامعات وطلّاب في مراحل التعليم العالي المحتلّمة

ماجد الحمد

تصدير المؤلفين

PREFACE

هذا كتابٌ عن اكتساب اللغة الثانية، فهو، لذلك، يعالج الطرق التي يتمُّ بها تعلُّم اللغات الثانية وسوف يلتزم بمهج متعددِّ المصاهيم، حيث إن ما احترناه يُعرض في هذا الكتاب بمُثل الأبحاث التي اثبتت من مصاهيم أخرى راسحة الحدور ومحتوى هذا الكتاب مقصور، في معظم أجزائه، على مناقشة اكتساب اللغة الثانية لدى الراشدين، رغم أننا صمَّمنا في هذه الطبعة فصلاً عن اكتساب لغة الطفل: الأولى والثانية

وهذا الكتاب هو الطبعة الثانية من كتاب طُبع أصلاً في عام ١٩٩٤م، حيث تمَّ تحديثه بإضافة بعض الأقسام، كما أعيدت كتابة بعضها الآخر في حالات أخرى، وكذلك أصيحت بعض الفصول أيضاً وقد أدخلنا في هذه الطبعة، على وجه الخصوص، فصلاً يعالج اكتساب اللغة لدى الأطفال، وفصلاً آخر عن التعليمات في تعلُّم اللغة الثانية

لقد صُمِّم الكتاب على شكل مقدمة يُدرِّس لطلاب البكالوريوس وطلاب الدراسات العليا على حدٍّ سواء والهدف من ذلك أن يجعل ما يحتويه من معلومات متاحاً للطلاب الذين يتحدرون من شتى أنواع الخلفيات المعرفية، مثل اللغة و/أو اللسانيات وكذلك يمكن استعماله مع أولئك الذين ليس لديهم خلفية، أو لديهم خلفية بسيطة، في هذه الميادين ولقد اشق الكتاب من اعتقادنا

بأن تعقيدات الحقل بمكر، بل يسعى، أن توصل أمام انتباه كثير من الطلاب أولئك الذين يقصدون إلى المصطفى قدام داخل الحقل، وأولئك الذين يحصر اهتمامهم بظاهرة تعلم اللغة الثانية المهمة

ويسدو أن لكل مرئي رأيه الخاص في اكتساب اللغة وحتى عندما تُسأل عن طبيعة حوار عادي مع شخصي يجلس بجانبنا في الطائفة، يحده يدي رأياً حول اكتساب اللغة الثانية بعصه دقيق، وعصه ليس كذلك ولقد قصدنا من وراء هذا الكتاب أن تساعد على وضع المعلومات واضحة في هذا الميدان من البحث المتشابهة فروعها

وحقل تعلم اللغة الثانية هو حقل قديم جديد في الوقت نفسه فهو قديم بمعنى أن العلماء قد شععوا، لقروب طويلة، بالأسئلة التي طرحها طبيعة تعلم اللغة الثانية وتدرس اللغة، وجديد بمعنى أن الحقل، كما هو الآن، لا يريد عمره على ٤٠ سنة فقد كانت معظم مقالات العلماء العلمية، في الجزء المتكرر من الساحة الحديثة، تركز على تدريس اللغة، أما تعلم اللغة فكان أمراً ثانوياً فقط والدفع لدراسة تعلم اللغة، بعدة أخرى، أتى من الاهتمامات التدريسية

وقد تطور حقل اكتساب اللغة الثانية، في السنوات الخمس والعشرين الماضية، إلى حقل مستقل قائم بذاته، له موضوعاته البحثية الخاصة به فقد شهدنا، بالإضافة إلى ذلك، زياده في عدد المؤتمرات (دات الطابع النظري والموضوعي) نعالج بشكل خاص اكتساب اللغة الثانية، كما شاهدنا أيضاً جلسات خاصة حول اكتساب اللغة الثانية كانت جزءاً من مؤتمرات أشمل في اختصاصها كما أصبح لهذا الحقل أيضاً مجلته العلمية المكرسه بشكل خاص للأبحاث المتعلقة به (دراسات في اكتساب اللغة الثانية *Studies in Second Language Acquisition* : تعلم اللغة *Language Learning* ، أبحاث اللغة الثانية *Second Language Research*) ، بالإضافة إلى مجلات علمية أخرى

تشكل دراسات اللغة الثانية جزءاً أساسياً منها (مثلاً: اللسانيات التطبيقية *Applied Linguistics*، اللسانيات النفسية التطبيقية *Applied Psycholinguistics*). وأخيراً، فقد ظهرت الآن كتبٌ عديدةٌ محكمةٌ تعالج موضوعات فرعية من الحقل (مثلاً: النقل اللعوي *language transfer*؛ المدخل اللعوي *language input*؛ التنوع اللعوي *language variation*؛ النحو العالمي *Universal Grammar*؛ الفترة الحرجة *Critical period*)، كما ظهرت أيضاً، في السنوات الأخيرة، كتبٌ تهتمُّ بكاملها بالمناطق الفرعية من هذا الميدان، وبطرق البحث فيه.

والسمةُ الخديرةُ بالملاحظة في حقل اكتساب اللغة الثانية أنه ميدانٌ يتداخل مع علومٍ أخرى متعددة. والبحث في اللغة الثانية يصبُّ على محاوله الإجابة عن السؤال العام الآتي: كيف تُتعلَّم اللغات الثانية؟ كما أن العلماء ينظرون إلى هذا العلم من حليفتي علميه متنوعتين: علم الاجتماع *sociology*، علم النفس *psychology*، التربية *education*، واللسانيات *linguistics*، دون حاجةٍ إلى الاستقصاء في ذلك. ولهذا كله تأثيراتٌ إيجابية وأخرى سلبية على اكتساب اللغة الثانية، إذ يتمثل التأثير الإيجابي في أن سيكون قديرين، من خلال بُعد الرؤى، على النظر إلى صورة أعمى من الاكتساب، وهي صورة تبدو أكثر تمثيلاً لظاهرة الاكتساب من ناحية أن تعلم لغة ثانية يتضمن، دون شك، عوامل تتعلق بعلم الاجتماع، وعلم النفس، والتربية، واللسانيات. ومن ناحية أخرى، هناك وجهات النظر المتعددة حول ما يُعدّ نظاماً فردياً محيّراً لأن العلماء المهتمين باكتساب اللغة الثانية من إطاراتٍ بحثية مختلفة (متعكسة غالباً، وعبر متوافقة طاهرية) غير قادرين في الغالب على الحوار مع بعضهم البعض؛ لأن لكل وجهة نظر طريقته الخاصة في النظر إلى المعلومات اللغوية، وطريقته الخاصة في البحث. ولهذا يحاول هذا الكتاب أن يجمع هذه الخيوط المتناهية، لوضعها في إطارٍ بحثي متماسك، كما يحاول أيضاً، وهذا هو المهم، أن يجعل الحقل متاحاً لأعداد كبيرة من الطلاب.

شكر وتقدير Acknowledgment

هناك كثير من الناس الذين سدين لهم بمصلي كبير ويأتي على رأس القائمة جوش آرد Josh Ard الذي ساعدنا في كثير من أقسام الكتاب، حيث أمدنا بمعلومات تفصيلية عن بعض المصول وكنا، من خلال مناقشاتنا معه، أقدر على تحديد الموضوعات التي لها علاقة بهذا الكتاب وتلك التي ليس لها علاقة به كما روّدنا أيضاً بماتية قيمة حول ما يمكن أن يحتويه كتاب تعليمي استهلاكي، أحد أهدافه أن يطوّر حقول اكتساب اللغة الثانية ليكون مثقفاً وممتعاً للمتدثين كما أدت قراءته للنصّ مرات عدة إلى تغييرات رئيسة وأخرى ثانوية خلال كتابة هذا الكتاب كذلك قرأت إنديا بلوف India Plough الطبعة الأولى يكاملها مرات كثيرة محتوى وأسلوباً وكان بها تعديلات ثافة على كل فصل، حيث لم تتردد في إطلاع على أي جزء يدا لها عامصاً أو حاطناً كما قرأت إيلديكو سميتيشس Idiko Svetics الطبعة الثانية، مما كان لها دور كبير في إقادنا من الخرح وكانت تعليقاتها شاملة متميرة، إذ إنها درّست أحراراً من هذا الكتاب مرات عديدة. وعلّقت أوشا لأكسمانام Usha Laksmanam على هذا الكتاب في جميع مراحل كتابته قبل الطبعه كما درّست، أيضاً، أجزاء من الطبعة الأولى، فكانت أقدر على رؤية بعض المشاكل والواقص من وجهة نظر تعليمية فهي لم ترودن بافتراحات لموضوعات جديدة فحسب، بل كانت معنا أيضاً، في كثير من الحالات، لتتأكد بأن أجرباه على الوجه الصحيح كذلك يريد أن شكر كارول كيهان Carol Kimahan ولورا فابري شايدر Laura Fabbri Schneider لمساعدتهما التمهيلية في السسحة النهائية وإد عبّر عن امتنسا لهؤلاء الأشخاص، نتمنى لو استطعنا أن ندومهم أيضاً لأي أخطاء (حقيقية أو حدلية) وقعت في هذا الكتاب ولكن أخلاق العلماء لا تسمح لنا، للأسف، بهذه الرحسية؛ لذلك فإننا نتحمل وحدنا كل الأخطاء الواردة في الكتاب

ويستحقّ رملاؤنا في العمل وأصدقائنا في الحقل لعتة خاصة، إذ رعم أنهم لم يقرؤوا كلهم مخطوطة الكتاب، ولم يوافقوا جميعاً على النتائج التي خلصا إليها من كتاباتهم الخاصة، إلا أنهم كانوا جميعاً مؤثريين في تعكيرنا وتطورنا خلال المدة التي قضيناها في البحث في هذا الحقل. ولا نستطيع ذكرهم جميعاً لكثرتهم، لكنهم يعرفون أنفسهم ونحن نشكرهم.

وعند الإعداد لهذه الطعة الثانية، التمسنا لجوديث أمسل Judith Amstel، محرّرتنا الأولى في مطابع لورنس إيرلوم Lawrence Erlbaum Associates، وجهات النظر وردات الأعمال من قراء الطبعة الأولى لهذا الكتاب ولم يكن يعرف هؤلاء في معظم الحالات، لكننا نأمل أنك ستري اقتراحاتك المتميزة معكسة في هذه الطبعة الجديدة وبالرعم من أنك مجهول بالنسبة لنا، إلا أن نأمل أن تقل امتناناً وتقديراً كب نشكر جوديث شكراً جريلاً أيضاً على حثنا على إنجاز هذه الطعة الثانية، ونقدّر تشجيعها لنا وصبرها علينا

وكان لنا الشرف أن نعمل مع بيل وير Bill Webber، محرّرتنا الحالي، والموظفين في لورنس إيرلوم فكفاءتهم بما تجدر الإشارة إليها بالبيان، ونحن نقدّر صبرهم خلال كل مراحل هذا المشروع تقديرًا عظيمًا.

ولا بدّ أخيراً أن نشكر طلابنا خلال السنوات الماضية، حيث جرّبنا هذه المادّة في مقرّراتنا الاستهلاكية، واحترسها مرات عديدة ولم يتردّدوا في لعت انتباهنا حيثما كانت المادّة غامضة، أو كان من الضروري إجراء مراجعة لها ومرة أخرى، هناك كثيرون جدّاً منهم يستحقون الشكر شخصياً، لكنهم هناك في مكان ما، يدرسون غالباً مقرّراتنا في اكتساب اللغة الثانية، ونأمل أنهم أفادوا من هذه المادّة المقدّمة ها في مقرّراتهم، بقدر ما أفادنا نحن من آرائهم وملاحظاتهم

وإليك، أيها الطالب الذي سوف يستعمل هذا الكتاب: لقد روّدناك بحلاصة لما هو معروف اليوم في حقل اكتساب اللغة الثانية، وبأمل أن يكون هذا الكتاب بداية

لبحثٍ أعمق في طبيعة العملية التعليمية وكما نأمل، أيضاً، أن يشير النصُّ نفسه
 فصولك لقراءته والاستمتاع به، إلا أنه من المهم أيضاً، بدرجةٍ موارنه، التركيز على
 ما وصعباه من النشاطات الملحقة في آخر كلِّ فصل فهي اعتقادات أن العمل على
 معلوماتٍ لغوية مُنظمة مهمٌّ وضروريٌّ بقدر قراءة نصوصٍ مُنظمة لما هو معروفٌ
 عن الحقل وتسمح هذه المسائل لطلاب أن يحصلوا على معرفةٍ أوليةٍ عما
 يفعله المتعلمون، وعملاً لا يُتَجَوَّه وقد وجدنا أن الخبرة المباشرة ضرورية
 لإتمام عملية التعلم بكاملها، إذ أحلنا في التمرين إلى كتاب النشاط المصاحب
 (*Second Language Learning Data Analysis*) حاس وسوراس Sorace وسليسكر،
 (١٩٩٩م) حيث شعرنا أن ذلك ممدِّ فمجموعات المعلومات اللغوية الموجودة في
 كتاب النشاط هذا تساعد في إرشاد الطلاب إلى رؤية المعلومات اللغوية من وجهة نظر
 المتعلم، بدلاً من وجهة نظر المحلل اللغوي فقط

إن العنوان الفرعي لهذا الكتاب هو مقدمة عامة، ومن المعروف جيداً في دوائر
 اكتساب اللغة الثانية أنه من الصعب الوصول إلى معالجة عامة حقيقيّة للقضايا المتعلقة
 بحقلنا وقد حاولنا جاهدين، ونأمل أن نكون قد نجحنا في محاولتنا، كما نأمل أننا قد
 نجحنا في جعل جوهر هذا الموضوع مرتبطاً بشريحةٍ واسعةٍ من الطلاب

سوران حاس

- لاري سليسكر

المحتويات

الصفحة

هـ	إهداء المترجم
ز	إهداء المؤلفين
ط	مقدمة المترجم
ف	تصدير المؤلفين

الجزء الأول

١	الفصل الأول مقدمة
١	(١.١) دراسة اكتساب اللغة الثابتة
٦	(١.٢) تعريفات
٨	(١.٣) طبيعة اللغة
٨	(١.٣.١) الأنظمة الصوتية
١٠	(١.٣.٢) التركيب
١٤	(١.٣.٣) الصرف والمعجم
١٥	(١.٣.٤) علم الدلالة
١٧	(١.٣.٥) التداوُلَة
٢١	(١.٤) طبيعة معرفة المتكلمين غير الأصميين باللغة

١٩	.....	(١,٥) حنة
٢٠	.....	قصايا للمناقشة
٢٧	..	الفصل الثاني النظر في معلومات اللغة البيئية
٢٧	.....	(٢,١) تحليل المعلومات الدعوية ..
٢٨	..	(٢,١,١) مجموعة المعلومات الدعوية ١ مجموع
٣٧	.....	(٢,١,٢) مجموعة المعلومات الدعوية ٢ الفعل + العلامة -ing
٤١	.....	(٢,١,٣) مجموعة المعلومات الدعوية ٣ حروف الجر
٤٥	.....	(٢,٢) ما لا يظهره تحليل المعلومات الدعوية
٥١	.....	(٢,٣) جمع معلومات الدعوية
٦٣	.....	(٢,٤) استخلاص معلومات الدعوية
٦٣	.....	(٢,٤,١) الاختيارات الدعوية القياسية
٦٤	.....	(٢,٤,٢) اختبارات من علم النفس
٦٦	.....	(٢,٤,٣) إجراءات استخلاص اللغة
٨١	.....	(٢,٥) الاستساح
٨٢	.....	(٢,٦) قصايا في تحليل معلومات الدعوية
٩٦	.....	(٢,٧) ما الاكتساب؟
٩٨	.....	(٢,٨) حاقه
٩٩	.....	قصايا للمناقشة
١٠٧	.....	الفصل الثالث دور اللغة الأصلية نظرة تاريخية
١٠٧	.....	(٣,١) منظور تاريخي
١٠٨	.....	(٣,١,١) الخلفية النفسية
١١٢	.....	(٣,١,٢) الخلفية الدعوية
١١٧	.....	(٣,٢) فرصه التحليل لتعاطلي

١٢٧	.. .. .	(٣,٣) تحليل الأخطاء
١٤٢	.. .. .	(٣,٤) خاتمة
١٤٢	.. ... ..	قصايا لمناقشة
١٤٩	.. .. .	الفصل الرابع اكتساب اللغة الأولى والثانية عند الطفل
١٤٩	.. .. .	(٤,١) اكتساب اللغة الأولى عند الطفل
١٥١	.. .. .	(٤,١,١) أبيات
١٥٣	.. .. .	(٤,١,٢) الكلمات
١٥٤	.. .. .	(٤,١,٣) الأصوات والنطق
١٥٥	.. .. .	(٤,١,٤) التركيب
١٥٧	.. .. .	(٤,١,٥) الصرف
١٥٨	.. .. .	(٤,٢) نظريات التعلم
١٦٢	.. .. .	(٤,٣) اكتساب اللغة الثانية عند الطفل
١٦٦	.. .. .	(٤,٤) دراسات ترتيب المورفيم في لغة الطفل الثانية
١٧٢	.. .. .	(٤,٥) خاتمة
١٧٣	.. .. .	قصايا لمناقشة
١٧٧	.. .. .	الفصل الخامس رؤى حديثة في دور اللغات المكتسبة سابقاً
١٧٧	.. .. .	(٥,١) دراسات تربية المورفيمات
١٨٦	.. .. .	(٥,٢) رؤى معدّة في دور اللغة الأصبية
١٨٨	.. .. .	(٥,٢,١) التعددي
١٩١	.. .. .	(٥,٢,٢) معدّلات التعلم المختلفة
١٩٣	.. .. .	(٥,٢,٣) طرق مختلفة
١٩٧	.. .. .	(٥,٢,٤) إنتاج رائد
١٩٨	.. .. .	(٥,٢,٥) التسوية/الانتقائية

٢٠٨	(٥,٣) الفصل البيوعوي
٢١٦	(٥,٤) خاتمة ..
٢١٦	قصايا لمناقشة ..
٢٢١	الفصل السادس اللسانيات واكتساب اللغة الثانية .
٢٢٢	(٦,١) العائبات النوعية .
٢٢٥	(٦,٢) العائبات النوعية
٢٢٨	(٦,٢,١) حالة اختبار I الهرمية الموصلية
٢٣٤	(٦,٢,٢) حالة اختبار II اكتساب الأسئلة .
٢٣٧	(٦,٢,٣) حالة اختبار III الصوامت المشهورة المهموسة
٢٤١	(٦,٢,٤) العائبات النوعية خاتمة .
٢٤٢	(٦,٣) الرسم والجهة ..
٢٤٢	(٦,٣,١) فرصة الجهة .
٢٤٨	(٦,٣,٢) فرصة الخطاب .
٢٤٩	(٦,٤) عمم الأصوات
٢٥٧	(٦,٥) خاتمة .
٢٥٨	قصايا لمناقشة ...
٢٦٣	الفصل السابع النحو العالمي .
٢٦٤	(٧,١) النحو العالمي .
٢٧٢	(٧,١,١) حال البدء .
٢٧٩	(٧,١,٢) مبادئ النحو العالمي
٢٨٢	(٧,١,٣) معايير النحو العالمي
٢٨٦	(٧,١,٤) التريف النحو العالمي والعائبات النوعية
٢٩٠	(٧,٢) الفعل وجهة نظر النحو العالمي

٢٩١	(٧, ٢, ١) مستويات التمثيل
٢٩١	(٧, ٢, ٢) العقدة ..
٢٩٢	(٧, ٢, ٣) الاكتسابية ..
٢٩٣	(٧, ٣) البرنامج الأدنى ..
٢٩٨	(٧, ٤) خاتمة ..
٢٩٩	قصايا للمناقشة ..
٣٠١	الفصل الثامن: نظرة في عمليات اللغة البيئية
٣٠٢	(٨, ١) نموذج المنافسة ..
٣١٠	(٨, ٢) نموذج الرقابة ..
٣١١	(٨, ٢, ١) فرصة الاكتساب - التعلم ..
٣١٢	(٨, ٢, ٢) فرصة الترتيب الطبيعي ..
٣١٢	(٨, ٢, ٣) فرصة الرقابة ..
٣١٣	(٨, ٢, ٤) فرصة المدخل ..
٣١٥	(٨, ٢, ٥) فرصة المصفاة الوجدانية ..
٣١٦	(٨, ٣) انتقاء لمودج الرقابة ..
٣١٧	(٨, ٣, ١) فرصة الاكتساب - التعلم ..
٣١٨	(٨, ٣, ٢) فرصة الترتيب الطبيعي ..
٣١٨	(٨, ٣, ٣) فرصة الرقابة ..
٣١٩	(٨, ٣, ٤) فرصة المدخل ..
٣٢٠	(٨, ٣, ٥) فرصة المصفاة الوجدانية ..
٣٢١	(٨, ٤) صيغ بديلة لتمثيل المعرفة ..
٣٢٢	(٨, ٤, ١) طبيعة المعرفة ..
٣٢٥	(٨, ٤, ٢) طبيعة التعلم ..

٣٢٦	٨,٤,٣) الآلية وإعادة الساء
٣٣٧	٨,٥) الترابطية
٣٣٩	٨,٦) خاتمة
٣٣٩	قصايا للمناقشة

الجزء الثاني

٣٤٥	الفصل التاسع اللغة البيئية في السياق
٣٤٥	٩,١) السُّوع
٣٤٧	٩,٢) السُّوع المنظم
٣٤٧	٩,٢,١) السباق اللعوي
٣٥٢	٩,٢,٢) السياق الاجتماعي المتعلق بالنوعية الأصبية
	٩,٢,٣) السياق الاجتماعي المتعلق بالمخاطر، وسوء انهماء،
٣٥٦	وموضوع الحادثة
٣٧٤	٩,٣) إستراتيجيات الاتصال
٣٧٧	٩,٤) تدولية النوع البيئية
٣٨٧	٩,٥) خاتمة اكتساب اللعبة الثابتة والحفوز الأخرى
٣٨٩	قصايا للمناقشة
٤٠١	الفصل العاشر المدخل، والتفاعل، والمخرج
٤٠١	١٠,١) مدخل
٤٠٩	١٠,٢) الاستيعاب
٤٢١	١٠,٣) التفاعل
٤٢٨	١٠,٤) مخرج
٤٣١	١٠,٤,١) اختبار المرحبه

٤٣٧	(١٠,٤,٢) التراجع
٤٥٠	(١٠,٤,٣) الآلية
٤٥٠	(١٠,٤,٤) من معالجة أساسها المعنى إلى معالجة أساسها النحو
٤٥١	(١٠,٥) دور المدخل والتعامل في تعلّم اللغة
٤٦٤	(١٠,٥,١) الانتباه
٤٦٦	(١٠,٥,٢) نظرية مقارنة
٤٦٩	(١٠,٥,٣) الوعي بما وراء اللغة ...
٤٧١	(١٠,٦) حدود المدخل
٤٧٣	(١٠,٧) خاتمة
٤٧٤	قصايا للمناقشة
٤٨١	الفصل الحادي عشر: تعلّم اللغة الثانية في قاعة الدرس
٤٨٢	(١١,١) اللغة في قاعة الدرس
٤٨٨	(١١,٢) معالجة المدخل
٤٩٢	(١١,٣) التدريسية الأكاديمية
٤٩٦	(١١,٤) التركيز على الصيغة
٥٠٢	(١١,٤,١) التوقيت
٥٠٣	(١١,٤,٢) صيغ للتركيز عليها
٥٠٥	(١١,٥) مرادف التعيينات
٥٠٧	(١١,٦) خاتمة
٥٠٧	قصايا للمناقشة
٥٠٩	الفصل الثاني عشر: المؤثرات غير اللغوية
٥١٠	(١٢,١) حقول البحث التقليدية
٥١٠	(١٢,١,١) اللسانيات

٥١٢	(١٢,١,٢) علم النفس
٥١٣	(١٢,١,٣) اللسانيات النفسية
٥١٣	(١٢,٢) المساهمة الاجتماعية
٥١٨	(١٢,٣) المرونة النفسية
٥٣٢	(١٢,٤) القابلية
٥٣٩	(١٢,٥) الدفاعية
٥٤٦	(١٢,٥,١) الدفاعية على المدى الطويل و المدى القصير
٥٤٧	(١٢,٥,٢) الدفاعيات سيئة الوقت والنجاح
٥٥٠	(١٢,٦) نفلو
٥٥٢	(١٢,٧) مكان التحكم
٥٥٤	(١٢,٨) عوامل شخصية
٥٥٥	(١٢,٨,١) الأيسرط و الانقاص
٥٥٦	(١٢,٨,٢) انعامه
٥٥٨	(١٢,٨,٣) استقلال بحال
٥٦٠	(١٢,٩) سر نجاحات التعلم
٥٦٩	(١٢,١٠) حاتمة
٥٧٠	قصايا بمناقشته
٥٧٣	الفصل الثالث عشر المعجم
٥٧٣	(١٣,١) أهمية المعجم
٥٧٦	(١٣,٢) معرفة المعجمية
٥٨٠	(١٣,٣) معلومات المعجمية
٥٨٣	(١٣,٣,١) ارتباطات بكلمات
٥٨٤	(١٣,٣,٢) تعلم المفردات العرضية

٥٨٦	(١٣,٣,٣) نعلم المفردات النسرَجِيَّ
٥٨٧	(١٣,٣,٤) استعارات الذاكرة ..
٥٨٩	(١٣,٤) المهارات المعجمية
٥٨٩	(١٣,٤,١) الإِسْح ..
٥٩٧	(١٣,٤,٢) الإدراك
٦٠١	(١٣,٤,٣) صياغة الكلمات
٦٠٣	(١٣,٤,٤) تركيب النكبات، والتصام، والأسلوب
٦٠٦	(١٣,٥) خاتمه
٦٠٦	قصايا لمناقشة
٦١١	الفصل الرابع عشر نظرة تكاملية في اكتساب اللغات الثانية
٦١١	(١٤,١) تكامل المجالات الفرعية
٦١٥	(١٤,١,١) المدخل مُدْرِك
٦١٨	(١٤,١,٢) المدخل مفهوم
٦٢١	(١٤,١,٣) الحاصل
٦٢٣	(١٤,١,٤) النكاس ..
٦٢٧	(١٤,١,٥) المُخْرَج ..
٦٢٨	(١٤,٢) خاتمه ..
٦٣١	قصايا للمناقشة
٦٣٥	المراجع
٦٧٥	ليت (مسرد) المصطلحات
٦٧٥	أولاً عربي بحسري
٦٩٧	ثانياً بحسري - عربي ..
٧٢١	كشف الأسماء ..
٧٣٥	كشف الموضوعات

مقدمة

INTRODUCTION

(١،١) دراسة اكتساب اللغة الثانية

The Study of Second Language Acquisition

ما دراسة اكتساب اللغة الثانية؟ إنها دراسة كيفية تعلّم اللغات الثانية. وهي، أيضاً، دراسة كيف يُدعّ المتعلمون نظاماً لغوياً جديداً عندما يتعرّضون للغة ثانية لفترة محدودة. وهي، أيضاً، دراسة ما نتعلّمه من اللغة الثانية وما لا نتعلّمه. بالإضافة إلى أنها دراسة السبب في عدم وصول معظم متعلمي اللغات الثانية إلى الدرجة نفسها من الكفاءة proficiency التي يكتسبوها في لغاتهم الأصلية native languages وهي، كذلك، دراسة السبب في أن بعض المتعلمين فقط، وليسوا كلّهم، يستطيعون أن يصلوا إلى كفاءة شبه أصلية native-like proficiency في أكثر من لغة واحدة واكتساب اللغة الثانية، بالإضافة إلى ذلك، يهتم بطبيعة النظريات (سواء أكان ذلك عن قصد أم دون قصد) التي يشرح بها المتعلمون عما يتعلّق بقوانين اللغة الثانية. هل تشبه هذه القوانين قوانين اللغة الأصلية؟ أم أنها تشبه قوانين اللغة التي يجري تعلّمها؟ ثمّ هل هناك أمدّ لغوية شائعة بين جميع المتعلمين بعض النظر عن اللغة الأولى وبعض النظر عن اللغة التي يجري تعلّمها؟ وهل القوانين التي يدّعيها متعلمو اللغة الثانية تتنوع وفقاً

للسياق الذي تُستعمل فيه؟ إن اكتساب اللغة الثانية، بالنظر إلى كل هذه الأسئلة المتنوعة، يؤثر ويتأثر بكثير من مناطق الدراسات الأخرى مثل: اللسانيات، وعلم النفس، واللسانيات النمسية، وعلم الاجتماع، والدراسات الاجتماعية، وتحليل الخطب، وتحليل الحوار، والتربية، وهذا عيصر من عيصر

ونقد نخص عن العلاقة الوثيقة بين اكتساب اللغة الثانية وأنواع البحث الأخرى عدد هائل من الاتجاهات التي وُضعت لاختار معلومات اللغة الثانية ولكل واحد من هذه الاتجاهات أهدافه الخاصة من دراسة اكتساب اللغة الثانية، وأسلوبه الخاص في طرق جمع المعلومات اللغوية، وله أيضاً أدواته التحليلية الخاصة به لذلك يمكن القول إن اكتساب اللغة الثانية هو في الحقيقة حقل متعدد الاختصاصات وهذا الكتاب، بالتالي، يحاول أن يسلط الضوء على طبيعة اكتساب اللغة الثانية من وجهات نظر مختلفة

وتتمثل إحدى طرق تعريف اكتساب اللغة الثانية في تحديد ما لا يدخل في هذا الحقل فقد أصبحت دراسة اكتساب اللغة الثانية على مر السنين، متداخلة بشكل معقد مع علم تدريس اللغة language pedagogy، والتفريق بين هذين الحقلين هو أحد أهداف هذا الكتاب فحقل اكتساب اللغة الثانية، في الواقع، مختلف عن حقل تدريس اللغة، باستثناء أن هذا الأخير يؤثر في عملية الاكتساب (سوف نتوسع في هذا الموضوع في الفصل ١١) ورغم أن الأمر ربما يتلخص في أن المهتمين بدراسة كيف تُكتسب اللغات الثانية هم، في النهاية، مهتمون بهذا الحقل لأن هذه المعلومات تسلط الضوء على حقل تدريس اللغات، إلا أن هذا ليس السبب الوحيد للاهتمام باكتساب اللغة الثانية، وهو أيضاً ليس السبب الرئيس الذي يجعل علماء اكتساب اللغة الثانية على إجرء أبحاثهم

دعونا ننظر باختصار إلى بعض الأسباب التي تقف وراء أهمية فهمنا لكيفية

اكتساب اللغات الثانية

اللغويات Linguistics

عندما ندرس اللغة الإنسانية فإننا نغترف عما يُسمّيه بعضهم بمجهر الإنسان أي القيم المميرة للعقل التي هي في حدود علمنا، خاصة بحسب البشر (شومسكي Chomsky، ١٩٦٨م، ص ١٠٠)

إن دراسة اكتساب اللغات الثانية جزء من مجال أوسع، ألا وهو دراسة اللغة والسلوك اللغوي وهي ليست أكثر مركزية ولا أقل أهمية من أي جزء آخر من الدراسة اللسانية التي تضع بدورها هدفاً أكبر لها يتمثل في دراسة طبيعة العقل الشري إن من أهم أهداف البحث في اكتساب اللغات الثانية، في الواقع، هو تحديد القيود اللسانية linguistic constraints على تشكيل قواعد اللغة الثانية وبما أن النظريات الدعوية مهتمة بالمعلومات التي تتعلّق باللغات الشرية، يستطيع المرء أن يعترض منطقياً أن هذه المعرفة لا تقتصر على المعرفة باللغة الأولى فقط، وأن المبادئ اللسانية تعكس كلاً من احتمالات إبداع اللغة الشرية وحدود التباين بين اللغات الشرية ومجال البحث هذا يشمل اللغات الثانية.

علم تدريس اللغة Language Pedagogy

إن كثيراً من برامج الدراسات العليا التي تهدف إلى تدريب الطلاب على تدريس اللغة تصع صمم متطلباتها الدراسية مقررًا في اكتساب اللغة الثانية، ولنا أن نتساءل لماذا؟ إذا أراد أحد ما أن يدع في طرق تدريس اللغة فلا بد أن تتوفّر لديه قاعدة صلبة لتلك الطرق في حقل تعلّم اللغة فمن العبث بناء طرق تدريس اللغة على شيء سوى فهم كيف تجري عملية تعلّم اللغة في الواقع فبعض طرق تدريس اللغة، على سبيل المثال، أسست بشكل خاص على استظهار القواعد وتمارين الترجمة ويعني هذا أن على الطالب في فصل تعليم اللغة أن يستظهر القواعد أولاً ثم يترجم جملًا من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية التي يتعلمها وبالعكس والدراسات في حقل اكتساب اللغة الثانية، على أي حال، جعلت مدرسي اللغة ومصممي المناهج على بيئة

من أن تعلم اللغة لا يمحصر في مجرد استظهار القواعد، بل الأهم من ذلك أنه ربما يتضمن تعلم كيف يتم التعبير عن حاجات التواصل لقد أدت تفاصيل هذا المفهوم الجديد حول ماهية تعلم اللغة إلى ظهور طرق تدريس تركز على التواصل وعملياً آخر، يجب أن يعكس اتحاد القرار في طرق التدريس المتبعة في تعليم اللغة ما هو معروف عن عملية التعلم التي تشكل بدورها مجال اكتساب اللغة الثانية

أما الأساس المنطقي الثاني الذي يتصل بعلم تدريس اللغة، فيتعلق بما تنتظره المدرسون من طلابهم دعوى بمرص أن مدرساً أمضى محاضرة كاملة يدرّب طلابه على تركيب محوي معين، ثم دعوا بمرص مرة أخرى أن يجمع الطلاب ويتحور هذا التركيب بشكل صحيح، وفي السياق المناسب أبصاً فإذا جاء طالب إلى المدرس بعد انتهاء المحاضرة وبهاية التمارين، واستعمل الصيغة الحاطة للتركيب الحوي في كلام عموي، فمادا سيعتقد المدرس؟ هل كان الدرس إصاعة للوقت؟ أم أن هذا النوع من السلوك اللعوي متوقع؟ ومن جهة أخرى، إذا أنتج طالب الصيغة الصحيحة للتركيب الحوي، فهل يعني هذا بالضرورة أن الطالب قد تعلم القاعدة الصحيحة؟ هذه لموضوعات كلها جرة مما يسعى أن يتبّه إليه المدرسون عندما يقيمون نجاحهم أو فشلهم في التدريس

الاتصال بين الثقافات Cross-Cultural Communication

لقد شاهدنا بعض توقعات المدرسين عن الطلاب وعدم بحث مع ب طعين بلغات أخرى أو أس من ثقافات أخرى، تتولد لدينا، كذلك، توقعات محددة، وتصدر عما ردود فعل نمطية فعلى سبيل المثال، رى مجد أنصا بصدر أحكاماً على أس احريين بناءً على لغتهم فقد تبيّن أن كثيراً من الأفعال النمطية للبشر من ثقافات أخرى (مثل: ابوقاحة، التردد إلخ) مبنية على نمادح من الكلام غير الأصلي وهذه الأحكام في كثير من الأحيان غير مبرره، لأن كثيراً من النمادح

الكلامية للغة التي يستعملها المتكلمون غير الأصليين تُبين أنهم متكلمون غير أصليين باللغة الثانية ولا ترسم معالم شخصياتهم ولمصرب مثلاً على ذلك، انظر إلى المحورة الآتية بين مدرس وأحد طلابه السابقين، من جولدمشيدت Goldschmidt (١٩٩٦م، ص ٢٥٥).

(١.١) المتكلم غير الأصلي: I have a favor to ask you.

لدي خدمة أطلبها منك

المتكلم الأصلي: Sure, what can I do for you?

بالتأكيد، ماذا أستطيع أن أقدم لك؟

المتكلم غير الأصلي: You need to write a recommendation for me.

أنت تحتاج أن تكتب توصية لي

كثير من المدرسين بالطبع سوف يردون سلباً على ما يبدو أنه وقحة في هذا "الطلب"، وربما يقولون في أنفسهم لأول وهلة: "ماذا تعني بعبارة أن أحتاج I need أن أكتب رسالة؟" إلا أن المشكلة الوحيدة، في الغالب، تكمن في عدم فهم هذا المتكلم غير الأصلي باللغة للمعنى القوي للمعل يحتاج need. وفي رأينا فإن فهم اكتساب اللغة الثانية وكيف يستعمل المتكلمون غير الأصليين اللغة يسمح لنا بأن نصل بين موضوعات الاتصال بين الثقافات وموضوعات السلوك المعطي أو الأشكال الشخصية من السلوك personal idiosyncrasies

السياسة اللغوية والتخطيط اللغوي Language Policy and Language Planning

يعتمد كثير من موضوعات السياسة اللغوية على معلومات تتعلق بكيفية اكتساب اللغات لثانية فاندائل التي تتعلق بالثنائية اللغوية bilingualism، مثل حركة الإنجليزية فقط The English Only Movement في الولايات المتحدة، على سبيل المثال، أو بالتعليم ثنائي اللغة bilingual education (عما فيها برامج الاندماج immersion programs) لا يمكن

أن تُناقش دور معرفة نعمة بحقائق اللغة الثانية وقيودها. فإمّا اللغات الوطنية تتصّص، في كثير من الأحيان، صِغَ قرارات معتمدة على (أ) معلومات عن تعلّم اللغة الثانية، (ب) أنواع التعليم التي يمكن أن ترتبط بموضوعات الاكتساب، (ج) الحقائق والتوقعات التي يستطيع أن يحصل عليها من مثل هذه البرامج وهذه الموضوعات، في معظم الأحيان، قابلة للأحد والرد دون فهم واضح للموضوع محلّ النقاش؛ ألا وهو طبيعة اكتساب اللغات الثانية

وختصر القول، إن اكتساب اللغة الثانية حقل معقد يدور حول محاولة فهم العميات الكامنة وراء تعلّم اللغة الثانية ومن المهم أن نكرر مرة أخرى أن حقل اكتساب اللغة الثانية معطل عن علم تدريس اللغة، بالرغم من أن هذه الحقيقة لا تعني عدم وجود مصامين يمكن أن تربط حقل اكتساب اللغة الثانية بتدريس اللغة

(١.٢) تعريفات Definitions

تتصّص دراسة أي فرع معرفي جديد إلّام الدارس بالمصطلحات الخاصة بذلك الفرع وسوف نّقدم في هذا القسم بعض المصطلحات الأساسية الشائعة في حقل اكتساب اللغة الثانية مصحوبة بتعريفات مختصرة، على أن نّقدم ونحدّد مصطلحات أخرى كلّما تقدّم بنا الكتاب

اللغة الأصلية (NL) Native Language

يشير هذا المصطلح إلى اللغة الأولى التي يتعلّمها الطفل ونُعرف أيضاً باللغة الرئسيّة، أو اللغة الأم، أو ١ (اللغة الأولى) أم في هذا الكتاب، فسوف نستعمل الاختصار الشائع NL

اللغة الهدف (TL) Target Language

يشير هذا المصطلح إلى اللغة التي تُتعلّم

اكتساب اللغة الثانية (SLA) Second Language Acquisition

هذا هو المصطلح الشائع المستعمل في تسمية هذا العلم. ويشير اكتساب اللغة الثانية عموماً إلى عملية تعلّم لغة أخرى بعد اللغة الأصلية. إلا أن هذا المصطلح يشير في بعض الأحيان إلى تعلّم لغة ثانية أو رابعة والمهم هنا هو أن اكتساب اللغة الثانية يشير إلى تعلّم لغة غير أصلية بعد تعلّم اللغة الأصلية. فملقصد باستخدام مصطلح اللغة الثانية بشكل شائع الاختصار لـ L2 أما فيما يتعلق بعبارة "اللغة الثانية"، فيمكن أن تشير لـ ٢ إلى أي لغة تمّ تعلّمها بعد تعلّم لـ ١، بعض النظر عن كونها اللغة الثانية أو الثالثة أو الرابعة أو الخامسة. كما أننا نقصد باستخدام هذا المصطلح اكتساب لغة ثانية، سواءً أكان ذلك في الفصول الدراسية، أم عند التعرّض "الطبيعي" للغة.

تعلّم اللغة الأجنبية Foreign Language Learning

يختلف مصطلح تعلّم اللغة الأجنبية عن مصطلح اكتساب اللغة الثانية، بشكل عام، في أن المصطلح الأول يعود إلى تعلّم لغة غير أصلية في بيئة اللغة الأصلية للمتعلّمين (على سبيل المثال: ناطقون بالفرنسية يتعلمون الإنجليزية في فرنسا أو ناطقون بالإسبانية يتعلمون الفرنسية في إسبانيا، أو الأرجنتينيون أو المكسيكيون) هذا يتم غالباً في الفصول الدراسية.

أما مصطلح اكتساب اللغة الثانية، في الخاب الآخر، فيشير، بشكل عام، إلى تعلّم لغة غير أصلية في بيئة تتكلّم تلك اللغة بشكل أصلي (على سبيل المثال، ناطقون بالألمانية يتعلمون اليابانية في اليابان، أو ناطقون بالبنجابية يتعلمون الإنجليزية في المملكة المتحدة) وربما يتم هذا في الفصول الدراسية أو خارجها، إلا أن المهم هنا هو أن التعلّم في بيئة اللغة الثانية يتم في ظل إمكانيّة تواصل كبير مع الناطقين الأصليين بتلك اللغة الثانية، بينما لا يحدث هذا عادة في حال التعلّم في بيئة لغة أجنبية^(١)

(١) الصورة في الواقع أكثر تعقيداً، لأن هناك أماكن تُعلّم فيها لغة معينة ذات بهجاء موسوعة تُستعمل بصورة عريضة على الرغم من أنها لا تعدّ لغة أصلية في أكثر المناطق (مثل الإنجليزية في الهند)

(١,٣) طبيعة اللغة The Nature of Language

من الأمور الأساسية في فهم طبيعة اكتساب اللغة الثانية فهم ما يسعى تعلمه والحوار المباشر هو أن على متعلم اللغة الثانية أن يتعلم "قواعد" اللغة الهدف لكن ماذا يُقصد بهذا؟ وما النعمة؟ وكيف نستطيع أن نغير المعرفة التي يحورها الشر عن اللغة؟ يكتسب جميع البشر الطبعين لغتهم الأصلية خلال سني حياتهم الأولى وتكون هذه المعلومات مكتسبة، بشكل كبير، من النوع اللاواعي بمعنى أن الأطفال الصغار يستطيعون أن يتعلموا كيف يشكلون نراكيب قواعدية معينة كالحمل الموصولة مثلاً ورغم أنهم يتعلمون أيضاً أن للجمل الموصولة وظيفة وصيغةً غالباً، لكن ليس لدى هؤلاء لصغار معرفة واعية بأن هذه جملة موصولة، وهم في أحسن تقدير لا يستطيعون أن يذكروا النسب الذي تُستعمل لأجده الحمل الموصولة كد الجملة الآتية مثلاً على ذلك:

I want that toy that that boy is playing with. (١,٢)

أريد تلك اللعبة التي يلعب ذلك الولد بها

يستطيع طفل أن يطلق هذه الجملة الدالة التي تتضمن صلة الموصول ("لي يلعب ذلك الولد بها") دون أن يتمكن من أن يذكر وظيفة الحمل الموصولة (سواء هذه الجملة الموصولة، أو الحمل الموصولة عموماً) ودون أن يتمكن من أن يقسم الجملة إلى مكوناتها الأساسية بسهولة ويمكن القول، بهذا المعنى، أن المعلومات المعقدة التي نديها عن لغتنا الأصلية لاواعية بشكل كبير

هناك عدد من حوارات اللغة يمكن وصفها بانتظام وفي لأجراء القبلية القادمة

سوف نتناول هذه الحوارات المتمثلة بعلم الأصوات Phonology والتركيب Syntax

والصرف Morphology والدلالة Semantics والتداولية Pragmatics

(١,٣,١) الأنظمة الصوتية Sound Systems

نحن نعرفنا بالنظام الصوتي (علم الأصوات) للغة الأصلية معقدة إنها في

الأقل تتضمن معرفة ما الأصوات الممكنة وما تلك غير الممكنة في اللغة فعلى سبيل

المثال ، يعرف المتكلم الأصلي بالإنجليزية أن الصائت vowel الأول [oe] في كلمة Goethe ليس صوتاً في الإنجليزية وتنعكس هذه المعلومة في التعرف recognition والإنتاج production أيضاً ، وذلك حين يُستبدل ذلك الصوت بصوت إنجليزي قريب منه عندما يحاول أحدهم أن يطق تلك الكلمة في الإنجليزية.

وتتضمن المعلومات الصوتية أيضاً معرفة ماذا يحدث للكلمات في الكلام السريع معارضة بالكلام المنطوق بروتية فإذا أراد شخصٌ ، مثلاً ، أن يعبر عن الفكرة الآتية

I am going to write a letter (١,٣)

أريد أن أكتب رسالة

سيقول ذلك الشخص دون شك شيئاً شبيهاً بالآتي^(٢) :

I'm gonna wrɪDa leDer. (١,٤)

أريد أن أكتب رسالة

انظر إلى الحوار الآتي :

What are you gonna do? توم : (١,٥)

ماذا ستفعل ؟

I'm gonna wrɪDa leDer سالي :

أنا سأكتب رسالة

You're gonna do what? توم .

أنت ستفعل ماذا ؟

I'm gonna wrɪDa leDer سالي :

سأكتب رسالة

(٢) المقصود من هذا المثال اللمح الذي يحدث كثير في الكلام المنطوق في الإنجليزية بين كلمتي "going" و "to"

تصبحا "gonna" (المترجم)

توم What? I can't hear you.

مادام؟ لا أستطيع أن أسمعك

سالي I'm going to write a letter

أنا سأكتب رسالة [أُطبقُ بشكل بطيء وواضح]

ستطيع أن ترى أن المتكلمين يعرفون متى يدجور الأصوات بعضها في بعض ومتى لا يدجورها ونحن نعرف، كذلك، أن في الكلام "العادي السريع" تسمح الكلمات، لكنا لا نفعل ذلك في الكلام الأكثر وضوحاً والأكثر رويةً ويحسن ذكر نقطة أخيرة هه، وهي أننا، كوننا متكلمين أصليين باللغة، لا نعرف الأصوات الممكنة وغير الممكنة فقط، لكن نعرف أيضاً ما الأصوات التي يمكن إدغامها في بعضها، ونعرف أي الأصوات موجودة في أي جزء من الكلمات ونحن نعرف، على سبيل المثال، أنه في الإنجليزية رعم أن [b] و [n] كلاهما صوت في الإنجليزية، إلا أنهم لا يمكنهما أن يشكلوا "مريحاً" مثل ذلك الذي يمكن لكل من [b] و [r] أن يشكلاه: *bmick^٣ مقابل brain أو، لتأخذ مثلاً آخر، انظر إلى الصوت [ŋ] في نهاية الكلمة ping الشئ في الإنجليزية إذ لا يمكن أن يظهر، هذا الصوت في بداية الكلمات في الإنجليزية، بالرغم من أنه يمكن أن يظهر في ذلك الموقع في لغات أخرى

(١، ٣، ٤) التركيب Syntax

سوف نصف باختصار في هذه القسم ما يعرفه المتكلمون عن تركيب لغاتهم ونعرف هذه عادةً بالنحو grammar الذي يُعنى أساساً بالمعلومات التي لدينا عن ترتيب لعناصر في الجملة ونشير هنا باختصار إلى أن هناك نوعين من النحو يشار إليهما بشكل عام (أ) النحو المعياري prescriptive grammar و(ب) النحو الوصفي descriptive grammar ويعني بالنحو المعياري القواعد التي تُدرس في المدارس عموماً

(٣) نُسعمل علامة * لتشير إلى شكل لا يوجد أو لا يمكن أن يوجد في لغة ما

دون الاعتداد غالباً بالطريقة التي يستعمل بها المتكلمون الأصليون اللغة على أرض الواقع ونحصرها الآن قواعد مثل "لا تُبداً جملة بحرف جر"، "ولا تفصل المصادر المؤولة infinitives"، "ولا تبدأ جملة بحرف عطف conjunction"، "ولا تستعمل المقنصات contractions في الكتابة"، "وأخيراً" استعمل بين between مع عنصرين اثنين وفيما بين among مع أكثر من اثنين" (Associated Press rule، اقتبست من سافير Safire، ١٩٩٩م، ص ٢٤) ولكي يبين مكاولي McCawley (اقتبس من سافير أيضاً) أن هذه التي تُسمى قواعد لا يمكن وصفها بأنها ملائمة، ثم ساق المثال الآتي He held four golf balls between his fingers أمسك أربع كرات جولف بين أصابعه فالرغم من وجود أكثر من أصبعين اثنين ها، إلا أنه لا يجوز أن نقول He held four golf balls among his fingers أمسك أربع كرات جولف فيما بين أصابعه^٤

ومن ناحية أخرى، يهتم اللغويون بالحو الوصفي فيحاولون أن يصفوا النغات كما تُستعمل في الواقع لذلك عندما نتحدث عن المعرفة بالحو، فإننا نقصد الحو الوصفي فالقواعد التي ذكرت توأ ليست صحيحة بالنسبة للحو الوصفي، لأن المتكلمين الأصليين بالإنجليزية غالباً ما يحرقون القواعد المعيارية

وكم في المعرفة الصوتية التي نُوقشت في القسم (١.٣.١)، يعرف المتكلمون الأصليون باللغة الحمل الممكنة وغير الممكنة محوياً في لغتهم فعلى سبيل المثال، يعرف أن الحملتين (١.٦ و ١.٧) الآيتين هم جعلتان ممكنتان في الإنجليزية، بينما الحملتان (١.٨ و ١.٩) غير ممكنتين أو أنهما ليست صحيحتين محوياً

(٤) ينبغي أن نكون هذه الحملة الأخيرة صحيحة بحسب القاعده المعيارية المذكورة سابقاً، نكتب حسب كدنت رغم استعمال among ها، ووجود أكثر من أصبعين يسما تعد الحملة الأولى التي استعملت فيها between صحيحة، رغم أنها خالفت القاعده المعيارية السابقة فاستعملت مع أكثر من عنصرين اثنين (لمترجم)

The big book is on the brown table (١,٦)

الكتاب الكبير على الطاولة البنية

The woman whom I met yesterday is reading the same book that I read last night (١,٧)

لمرأة التي التقيت أمس تقرأ الكتاب نفسه الذي قرأت الليلة الماضية

*The book big brown table the on is. (١,٨)

الكتاب كبير بني طاولة ال على

*Canceling what's but general how then the two actually (١,٩)

إلغاء ماذا لكن عام كيف ثم ال اثنين حق

إنَّ جرماً مما يعرفه عن اللغة، بناءً على هذا، هو لترتب الذي يمكن للعناصر أن تظهر فيه أو لا يمكنها ذلك وهذا بالطبع ليس بتلك السهولة التي تقدمها الأمثلة السابقة فهل الحمطان (١,١٠ و ١,١١) محكَّتان في الإنجليزية؟

Have him to call me back. (١,١٠)

احمله بتصل بي

That's the man that I am taller than. (١,١١)

ذلك هو الرجل الذي أنا أطول منه

تبدو هاتان الحمطان عربيتين لكثير من المتكلمين بالإنجليزية، بينما هم مقولتان تماماً لدى متكلمي آخرين

إنَّ لا يعرف الحمل المقولة في لغتنا فقط، بل يعرف أيضاً ما إذا كنت الحمل متساوية في المعنى الإجمالي أم لا فعلى سبيل المثال، تشير الحمطان (١,١٢ و ١,١٣) إلى المعنى العام نفسه. أيَّ أنهما تشيران إلى الحادثة نفسها

Tom was hit by a car (١,١٢)

صُلِّمَ توم بسيارة

A car hit Tom (١, ١٣)

صدمت سيارة توم

فمحس يد يعرف أن هاتين الحملتين تعدّ كلٌّ منهما إعدادة صياغةٍ للأخرى، يعرف أيضاً أنهما تؤديان معاني مختلفة قليلاً في الإنجليزية فإذا سأل أحدنا ماذا صدمت تلك السيارة؟ فإن الجواب: صدمت توم سيكون أكثر احتمالاً من: صدمت توم به. وبناءً على هذا، فالمكلمون الأصليون باللغة لا يعرفون متى تؤدي جملتان المعنى نفسه فمحسب، بل يعرفون أيضاً متى يستعملون التراكيب النحوية المختلفة وهناك جانب آخر من اللغة، يعرفه سليقة أيضاً، يتعلّق بتعريف المعنى عن طريق تحريك بعض العنصر داخل الجملة نفسها فيمكن، على سبيل المثال، أن ينتقل الحال داخل الجملة في الإنجليزية دون أن يتأثر المعنى، لكن لا يمكن أن تنتقل الأسماء دون أن يتغير المعنى^(٥) فالجملتان (١, ١٤) و (١, ١٥) تؤديان المعنى نفسه

Yesterday Sally saw Jane. (١, ١٤)

أمس سالي رأت جين

Sally saw Jane yesterday (١, ١٥)

سالي رأت جين أمس

لكن (١, ١٦) و (١, ١٧) لا يؤديان المعنى نفسه

Yesterday Sally saw Jane (١, ١٦)

أمس رأت سالي جين

Yesterday Jane saw Sally (١, ١٧)

أمس رأت جين سالي

(٥) ينطبق هذا أيضاً على العربية في بعض الحالات عندما لا تظهر الحركات الإعرابية على آخر الاسم كب
 إن استعمل العنصر تسمى وسلوى في (١, ١٦) و (١, ١٧) أم يد ظهرت الحركات الإعرابية فعلام
 حرية في الانتقال داخل جملة كالحال تماماً (المترجم)

وخلص من كل ما سبق إلى أن معرفه اللغة تعني بالضرورة معرفة مجموعة من
انقو عد. يستطيع من خلالها أن نتج عدداً غير محدود من الحمل ولكي نرى أن اللغة
محكومة بقواعد ، وأن يستطيع أن يفهم جملاً جديدة لم يسمعها من قبل ، انظر إلى
الجملة (١،١٨).

The woman wearing the green scarf ran across the street to see the (١ ١٨)
gorilla that had just escaped from the zoo

ركضت المرأة المرتدية الوشاح الأخضر عبر الشارع لترى العوريللا
التي هربت للنو من حديقة الحيوان

فرعم أنك عالماً لم نر عليك هذه الجملة من قبل ، فإنت لن تجد صعوبة تذكر
في فهم معناه

(١.٣ ٣) الصرف والمعجم Morphology and the Lexicon

بُعى الصرف بدراسة كمة بناء الكلمات التي تتكوّن عالماً من أكثر من جزء
واحد فكلمة *unforeseen* ، على سبيل المثال ، مكونة من ثلاثة أجزاء *un* ، وتؤدي
وطيعة النفي ؛ *fore* ، وتعني التكبير في الوقت ، و *seen* التي تعني الطر^٦ وبسمى
كل جزء من هذه الأجزاء مورفيما *morpheme* الذي يعرف بأنه أصغر وحدة
لحنوي معنى

ويمكن أن نلاحظ نوعين من المورفيمات . مورفيم مقيد *bound morpheme*
ومورفيم حر *free morpheme* فالمورفيم المقيد هو الذي لا يفيد معنى مستقلاً بنفسه ،
مثل *un* في *unlikely*^٧ أما المورفيم الحر فهو الذي يكون كلمة مستقلة بنفسه ، مثل
رجل *man* ، امرأة *woman* ، كتب *book* أو طاولة *table* وتسمى الكلمات بأصافة

(٦) معنى هذه الكمة "غير متوقع" (لترجم)

(٧) مثل ال التعريف في العربية (لترجم)

المورفيمات بعضها إلى بعض كما في المثال الآتي المفصل لدى الأطفال^(٨):

establish
establish + ment
dis + establish + ment
dis + establish + ment + ari + an + ism

وعن لا يعرف كيفية بناء الكلمات باستخدام اللواحق affixes (السوايق prefixes، اللواحق suffixes، الدواخل infixes) فحسب، بل يعرف أيضاً العلاقات التي تربط بين الكلمات داخل الجملة كما في *Mt Everest is a high mountain* قمة إيفرست قمة مرتفعة، ولكن ليس في قولنا: **The Empire State Building is a high building* مبنى الإمباير ستيت مبنى مرتفع^(٩)

(١، ٣، ٤) علم الدلالة Semantics

يشير علم الدلالة إلى دراسة المعنى، التي لا ترتبط بالضرورة بسلامة الجملة نحويًا grammaticality، لأن كثيراً من الحمل غير الحوية هي حمل مفيدة أي جمل ذات معنى، كالحمل الآتية:

(١، ١٩) *The woman beautiful is my mother

*الجميلة المرأة هي أُمِّي

(١، ٢٠) *I'll happy if I can get your paper

*أنا سوف سعيد إذا استطعت أن أحضر جريدتك.

(٨) يقابها في العربية المثال الآتي: ل + مجتهد + و + ن (المترجم)

(٩) فكلمة high (مرتفع) هاتمتخدام مع الخبائض صفة عامة ومع المائي بشرط أن يكون المائي عريض وممتدًا أم إذا لم يكن المائي عريضاً ولا ممتدًا، بل عالياً فقط، مثل باطحات الصحاب، ومن صحتها مبنى الإمباير ستيت الذي ورد في المثال، فنستخدم الإنجليزية وصف آخر هو tall (عالٍ) فلكي يصبح جملة ثانية صحيحة: ينبغي أن تكون كالآتي *The Empire State Building is a tall building* (انظر

كلمة high، في قاموس Longman Essential Activator (1997). Essex, England: Longman (المترجم)

إن هذه الحمل التي ينطق بها المتكلمون غير الأصليين باللغة، وأمثالها كثير. هي حمل مفهومه تماشاً للمتكلمين بالإنجليزية، رغم أنها لا تتبع "قواعد" اللغة الإنجليزية. أما الطرف الآخر من الصورة فتظهر فيه الحمل الصحيحه محوً، نكهة غير معيَّدة أو دون معنى (في الأقل عندما تكون بلا سياقات إضافية توضِّح المعنى)، كما في (١,٢١)

That bachelor is married (١,٢١)

ذلك الأعرج متزوج

وتقتضي معرفتنا بالدلالة في لغة معرفة مرجعية الكلمات فكلمة *table* طولة، مثلاً، تشير إلى شيء بقمم مسطحة وبثلاثة أو أربعة أرجل، كما تشير كلمة *leaf* ورقة في الغالب إلى جزء من أجزاء الشجرة لكن الساطقين الأصليين باللغة قادرون على التمييز بين معنى *a leaf of a tree* ورقة شجرة ومعنى *a leaf of a table* مهرش طولة عندما سمع إعلاناً في التلفاز عن طولة بمهرش، صافرة، نفهم المعنى مباشرة بسبب معرفتنا بالحدس اللفظي في لغتنا الأصلية وهذا ليس سهلاً على المتعلم؛ لأنه يصعب عليه أن ينحيل طولة لها أوراق كأوراق الأشجار ومن المهم أن نلاحظ، أيضاً، أن حدود المعنى في أي كلمة غير واضحة دائماً فما الفرق بين *cup* محار و *glass* كأس؟ رغم أن الفرق واضح في المثال السابق، إلا أنه ليس كذلك في كلمات أخرى

ويبدو أن مرجعية الكلمات وحدها ليست الطريقة الوحيدة للتعبير عن المعنى إذ تؤثر طريقة ترتيب للعناصر داخل الجملة في لغتنا الأصلية في المعنى المقصود فحسن معرف، بحكم أننا متكلمون أصليون باللغة، أن الجمعتين (١,٢٢) و (١,٢٣) مختلفتان في المعنى، وتشير هذه الحقيقة إلى معرفتنا بمدى التداخل بين النحو والمعنى.

The man bit the dog. (١,٢٢)

الرجل عَضَ الكلب

The dog bit the man. (١, ٢٣)

الكلبُ عَصَّ الرجل

إلا أنه في بعض اللغات، وبسبب حركات الإعراب والتعظيم intonation، يمكن أن يشير ترتيب الكلمات في الجملتين إلى الحادثة نفسها

(١, ٣, ٥) التداولية Pragmatics

تمثل التداولية جزءاً مهماً من اللغة يحتاج إليه متعلمو اللغة الثانية، إذ إنها تتعلق بطريقة استخدام اللغة داخل السياق فعندما نرد على الهاتف، مثلاً، وسمع شخصاً يسأل - هل جون هنا؟، نعرف مباشرة أن المتكلم يريد أن يتحدث مع جون وليس من المتوقع أن نجيب قائلين - نعم، شكراً لك، ثم نقفل الخط، إلا إذا كان القصد من المكالمة أن يعرف المتصل هل جون موجود أم لا فمن السهولة أن عبارة هل سر هنا؟ تُستخدم عند التحدث بالهاتف بقصد طلب التحدث إلى أحدهم، وليس لمعرفة معلومة محدّدة فإذا كانت معرفة المعلومات سبب الاتصال، كما يحدث عندما يريد الأبوان أن يتأكداً من مكان وجود طفلهما، فربما يتغير الحوار قليلاً.

(١, ٢٤) الأب ١. هذا والد جون هل جون هنا؟

الأب ٢. نعم

الأب ١ - شكراً، أردت فقط أن أعرف أين هو

وربما يكون لترتيب الكلمات داخل الجملة، كما ناقشنا المسألة سابقاً، تأثير على المعنى (انظر الجملتين ١, ٢٢ و ١, ٢٣) في بعض السياقات النحوية، ولكن ليس دائماً

وتقدّم المحادثة الآتية مثالاً على ذلك

(١, ٢٥) (المشهد - محل لبيع الآيس كريم؛ طفل عمره أربع سنوات)

الطفل أريد كأس آيس كريم من التوت والفانيلا

النائع حسناً، كأس من الفانيلا والتوت

الطفل لا، أريد كأساً من التوت والفانيلا

النائع: هذا ما سأحضره لك

والطفل، في هذا المثال، يستخدم ترتيب الكلمات ليشير إلى ترتيب كرات الأيس كريم كما فصلها؛ بينما لم يقصد النائع ذلك، فما يتعلمه الناطقون الأصليون بأي لغة هو وطبيعة ترتيب الكلمات في لغتهم، ويستخدمونها على هذا الأساس ولا يعني ترتيب الكلمات، في الإنجليزية، بالضرورة ترتيب الأشياء المادية المحسوسة

(١,٤) طبيعة معرفة المتكلمين غير الأصليين باللغة

The Nature of Nonnative Speaker Knowledge

لقد سيطر الصوء باختصار على بعض مناطق المعرفة اللغوية التي يمكنها المتكلم الأصلي بأي لغة. ووجدنا أن معرفة لغة ثانية تعني معرفة معلومات لغوية مشابهة لمعلومات اللغة الأصلية. وبالنظر إلى تعقيد المعرفة اللغوية التي يسعى أن تُتعلم، لا بد أن يكون واضحاً أن دراسة اكتساب تلك المعرفة اللغوية هو حقل معقد بشكل كبير. والبحث في اكتساب اللغة الثانية يهتصرص افتراضاً أساسياً يتمثل في أن المتعلمين يبدعون نظاماً لغوياً يُعرف باللغة البيئية *interlanguage*. وهذا النظام مركب من عناصر عديدة جداً، كثيرٌ منها مأخوذ من اللغة الأصلية واللغة الهدف. وهناك أيضاً عناصر في اللغة البيئية ليس مردها إلى أي من تلكما اللغتين. إلا أن المهم هنا هو أن المتعلمين أنفسهم يمرضون نظاماً معيناً على البيانات اللغوية المتوفرة، مما يؤدي بهم إلى تشكيل نظام لغوي ذاتي^{١٠} ويقع في المركز من مفهوم اللغة البيئية مفهوم التحجّر

(١٠) لقد استعمل عبد بداية السبعينيات، عدد من المصطلحات تصف المفهوم نفسه: النظام التدريجي *approximative system* (نمسر Nemser، ١٩٧١م)، المرحلة الانتقالية *transitional competence* (كورد Corder، ١٩٦٧م)، اللهجة الشخصية *idiosyncratic dialect* (كورد، ١٩٧١م)، ما تتعلم *learner language* (فارش Færch وهانسروپ Haastrop وفيلسون Phill pson، ١٩٨٤م). ولكن من هذه المصطلحات اهتمامها المختلف قليلاً. إلا أن مصطلح نعمة بييه على أي حال هو المصطلح الأكثر شيوعاً

fossilization الذي يعني توقف التعلّم، حيث يُعرّف قاموس راندوم هاوس عن اللغة الإنجليزية The Random House Dictionary of the English Language (١٩٨٧م، ص ٧٥٥) التحجر اللغوي في الشكل والخاصية والقانون وهلمّ جرّاً على النحو الآتي: "أنّ يصحّ متعلّم اللغة الثانية ثابتاً باستمرار في اللغة البيئية في صيغة يكون فيها محاراً عن الاستعمال الطبيعيّ للغة الهدف، ويستمرّ في الظهور بالأداء نفسه بعض لظنر عن زيادة التعرّض للغة الهدف".

وبسبب صعوبة تحديد متى يتوقف التعلّم، يمكن أن يشير دائماً إلى أطراد الصيغ اللغوية بدلاً من استعمال التحجّر أو توقف التعلّم. حيث يلاحظ في حقل اكتساب اللغة الثانية أنّ مراحل اللغة البيئية المستقرة أو المتحجرة بعيدة كل البعد عن المستوى الطبيعي في اللغة الثانية. ويبدو، ريدةً على ذلك، أن الواقع يشير إلى أن اللغات السسة المطردة أو المتحجرة أصبحت حقيقةً بعض النظر عما يفعله المتعلمون إذا راد تعرّضهم ل لغة الهدف إلا أنه ينقصنا، لسوء الحظ، في الوقت الحاضر تعريف جامع مانع لما يقصده بمراحل التعلّم المستقرة نسبياً، سواء أكانت دائمة أو مؤقتة ويعود ذلك جزئياً إلى النقص في الدراسات الطولية longitudinal studies (انظر الفصل ٢، قسم ٢،٣)، الضرورية في عمل قواعد بيانات محتج إليها في الوصول إلى استنتاجات تتعلق بتحجر التعلّم في لغة أخرى

(١،٥) خاتمة Conclusion

قدّمنا في هذا الفصل سلسلة من التعريفات الأساسية لكي تساعد القارئ على بداية رحلة دراسة اكتساب اللغة الثانية ومن الدهي في تحليل بيانات اللغة البيئية. كما مررنا، التركيز على المتعلم، ثم على العمليات الداخلة في التعلّم وسوف نقدّم في الفصول الآتية معلومات إضافية عن اللغات البيئية، مبتدئين بنقش طرق تحليل بيانات اللغة الثانية

اقتراحات لقراءات إضافية Suggestions for Additional Reading

- Inside language* Vivian Cook. Edward Arnold (1997).
Language Its structure and use Edward Finegan & Niko Besmer. Harcourt Brace Jovanovich (1989).
Linguistics An introduction to linguistic theory Victoria Fromkin (Ed.). Blackwell Publishers (2000).
An introduction to language Victoria Fromkin & Robert Rodman. Holt, Rinehart & Winston (1997).
Essential introductory linguistics Grover Hudson. Blackwell (1999).
Contemporary linguistics An introduction William O'Grady, Michael Dobrovolsky, & Mark Aronoff. St. Martin's Press (1989).
The language instinct How the mind creates language Steven Pinker. Morrow (1994).
Linguistics An introduction Andrew Radford, Martin Atkinson, David Britan, Harald Clahsen, & Andrew Spencer. Cambridge University Press (1999).
The study of language George Yule. Cambridge University Press (1985).

نقاط للمناقشة Points for Discussion

١. درت مدرس طلابه على تركيب يسمى الأسئلة غير المباشرة indirect questions

Do you know where my book is?

هل تعرف أين كتابي هو؟

Do you know what time it is?

هل تعرف ما الوقت هو؟

Did he tell you what time it is?

هل أخبرك ما الوقت هو؟

وقد كانت النتيجة المباشرة لهذه التدريبات أن أصبح كل الطلاب في الفصل قادرين على إنتاج التركيب بشكل صحيح داخل الفصل لكن بعد الدرس، جاء طالب إلى المدرس وسأله "Do you know where is Mrs. Irving?" هل تعرف أين هي السيدة إيرفينج؟ بمعنى آخر، دقائق معدودة فقط بعد الدرس، ويكلام عموي، ستعمل الطالب التركيب الذي تدرّس عليه في الفصل بشكل غير صحيح صفاً ما تعتقد أنه السبب لهذا الاستعمال الخاطئ هل كان الدرس مصممة للوقت؟ كيف يمكن أن تكتشف ذلك؟

٢- تأمل الفرق بين اكتساب اللغة الثانية وتعلم اللغة الأجنبية كما يوقش في هذا الفصل اتحد الموقف القائل بأنهما مختلفان بشكل أساسي كيف يمكنك أن تدافع عن هذا الموقف؟ والآن اتحد الموقف المصاد. تأمل كيف يمكن أن يؤثر هذا الموقف بشكل مختلف على مناطق لغوية مثل: الأصوات، والتركيب، والصرف، والدلالة، والتداولية ثم انظر إلى الفرق من وجهة نظر اجتماعية هل هناك وجهات نظر ذات صلة بذلك؟ ناقش إجاباتك بأمثلة معينة من خبرتك، مثل تعلم الإسبانية في إسبانيا مقابل تعلم الإسبانية في الولايات المتحدة، أو تدريس الإنجليزية في الولايات المتحدة مقابل تدريس الإنجليزية في آسيا

٣- تأمل الفرق بين اكتساب لغة الطفل واكتساب لغة الراشدين الثانية وتأمل خصوصاً المثال الموجود في (١،٢):

I want that toy that that boy is playing with. (١،٢)

أريد تلك اللعبة التي يلعب ذلك الولد بها

وقد قررنا في هذا الفصل، كما يتعلّق بهذه الحملة، أنه "يمكن لتعلم أن يطق بهذه الحملة المصاغة تدم، والتي تتضمن عبارة موصولة ("التي يلعب ذلك الولد بها")، دون أن يكون قادراً على ذكر وظيفة العبارات الموصولة (سواء هذه التي في الحملة، أم العبارات الموصولة عموم) ودون أن يكون قادراً على أن يقسم بسهولة هذه الحملة إلى أجزائها المكوّنة لها وبهذا المعنى تكون المعرفة المعقّدة التي لدينا عن لغتنا الأصيلة لاواعية بشكل كبير"

هل تعتقد بأن هذا التعليق صالح أيضاً للراشدين الذين يتعلمون لغة ثانية؟ وهل تعتقد بأن الراشد خصوصاً، يحتاج أن يتعلم نحو العبارات الموصولة بوعي قبل أن يكون قادراً على استعمالها عموماً في اللغة البينية؟ خذ مثلاً من تعلمك أنت للغة، أو من خبرتك في تدريس اللغة، أو مثلاً تعرفه، ثم اربطه بهذه الفرق بين الأطفال

والراشدين وعبد التفكير في هذا السؤال ، خذ في الحسبان مفهوم التحجر (كما عُرف في هذا الفصل) مقابل مفهوم الاستقرار

٤ لقد قررنا في هذا الفصل أن التفسير النظريّ المتين عما يتعلّق بالتحجر غير منوَقَر في الوقت الحاضر. صغ قائمةً، مع رميلٍ لك، ببعض الأسباب الرئيسيّة لوجود التحجر المشاهد في اللغة البيية استبدل بقائمتك قائمة رميلين آخرين، ثم استخرجوا قائمةً مشتركة

٥ لقد وصعنا، في القسم (١,٣,٢)، أنواع المعرفة التي لدى الأفراد حول الحمل في لعنتهم الأصلية وقد لاحظنا أن هناك تنوعاً في قول المتكلمين الأصليين للحمل، كما في الجمل (١,١٠ و ١,١١)

Have him to call me back. (١,١٠)

اجعله يتصل بي

That s the man that I am taller than. (١,١١)

ذلك هو الرجل الذي أنا أطول منه

هل هذه الحمل مقبولة لديك؟ إذا كان الجواب لا، ماذا يمكن أن تقول بدلاً منها؟ وفي أيّ الموقف، إن وجدت، يمكنك أن تقول هذه الحمل؟

تأمل كيف ومتى يمكن أن تحدث هذه التوقعات عما يتعلّق بالمعرفة التركيبية للغة الثانية. فمثلاً أنهى طالبٌ ملاحظة أكاديمية قدّمها إلى المدرس بهذا الدعاء من اللغة السية العموية

Wish peace be with you

أتمنى السلام يكون معك

كما أنتح طلابٌ آخرون (من اللغة الأصلية نفسها)، الذين طُلب منهم بعد ذلك أن ينتجوا دعاءً في شاطئ (غير عموي)، كثيراً من التوقعات، عما فيها ما يأتي

Wish peace be to you.

أتمنى السلام يكون لك

هل هذا النوع من التنوع هو نفسه الذي وُصف سابقاً؟ لماذا نعم، ولماذا لا؟
كيف يؤثر ذلك على إجابتك عندما تعلم أن الحملة الأصلية حدثت عمودياً بينما لم
تكن الأخريات كذلك؟

٦ تأمل بشكل عام طبيعة معرفة المتكلم غير الأصلي كيف تكون شبيهة
بمعرفة المتكلم الأصلي، أو مختلفة عنها؟ لقد قرّرنا في هذا المصل أن المتكلمين غير
الأصليين يشكّلون اللغات الـ "مستقلة" لا تتكوّن من عناصر من لغتهم الأصلية واللغة
الهدف فقط، ولكنها تحتوي أيضاً عناصر "مستقلة" في صوء هذا، تأمل الحمل الآتية
التي أنتجها متكلم عربي يتعلم الإنجليزية:

I bought a couple of towel

اشتريت زوجاً من المشعة

There is many kind of way you make bakawa

هناك نوع كثير من طريقة تصنع القلاوة

There are about one and half million inhabitant in Jeddah.

هناك حوالي مليون ونصف محمية في جدة

أي العناصر الدعوية، في هذه الأمثلة، (كما في ذلك ترتيب العناصر) تفتحص أنها
جاءت من اللغة الهدف، وأنها جاء من اللغة الأصلية، وأنها مستقلة؟ وبداية للجواب
فقط، فكّر فيما يأتي هل من المرجح أن يطلق متعلمون للإنجليزية من لغات أخرى
غير العربية جملاً مشابهة لهذه الحمل أم لا؟

٧ لقد ناقشت في هذا الفصل عوامل محمّرة محتملة تجعلهم يهتم بدراسة اكتساب
اللغة الثانية من الأمسب الأخرى التي يمكن أن تجعلهم يهتم باكتشاف كيف يتم تعلّم
اللغات الثانية؟

٨ فيما يأتي ترجمة عربية لمقالتين كتبهما تلميذان بلغتهما الأصلية (التركية) في
درس التعبير، ومقالتين أخريين كتبهما التلميذان نفسهما بالروسية - لغتهما الثانية وقد
كان التلميذان، في كلا الموضوعين، يصعان صورة.

الطفل ١ مكتوبٌ بالترتية

بعد جاء الربيع الذي طال انتظاره ، فأيامٌ نُصبح أدقاً وأدقاً ، والسماء الزرقاء معطاةً بسحبٍ خفيفةٍ بيضاء ، وهي تغبرُ حلال السماء مثل القوارب ، والشج يدوب في البهر الذي في الشمال ، والطيور بدأت تعود بعد أن هاجرت رمت إلى منطق أدق ، والنهار بعد بالورد ، والأطفال يررعون الطماطم والخيار ، والفصل وخضرواتٍ أخرى ، إنهم يسقون لأشجار ، عرّت يررع لأرهار ، ورسم يسمى النماح والأطفال يعملون بسعاده في حديقة ، إنهم سعداء جداً

الطفل ١ - مكتوبٌ بالروسية

في فاء المدرسة هناك حديقةٌ كبيرة ، للأطفال يعملون في الأرض ، والأطفال يعملون في حديقة ، وفي الحديقة هناك شجر صنوبر ، وبوتوط وطماطم ، وشجره نحاح سمو هناك ، إنهم يررعون أسره هور

الطفل ٢ مكتوبٌ بالترتية

بعد كان يوماً يبيع حميلاً ، فالشمس كانت مشرقه ، والطيور ، التي عادت من أماكن بعيدة ، كانت تعي ، وقد كانت الأشجار تُبثع بخضرة أوراق الربيع الخصب ، والأطفال جاءوا في حديقتهم ، وهناك كانت اشجار النماح قد نوردت فعلاً ، رسم يسمى الأهار ، وفيه لأطفال يررعون خضروات ، والمدرسة شاهد أعمال تلاميذها ، وهي راضة عن عمالهم ، إنها تيسر

الطفل ٢ مكتوبٌ بالروسية

في فاء المدرسة هناك حديقةٌ كبيرة ، الأطفال يعملون هناك ، الحديقة كبيرة ، في الحديقة هناك أشجار ، طفل يررع شجره ، طفل يسكب ماء من ماء السعي في الحديقة نبات حور سمو ما نوع المعلومات (مثلاً الوصفية ، التقييمية إلخ) التي يُصمّمها هذان الطفلان في وصفهم لهذه الصور باللعة الهدف؟ وفي وصفهم لهذه الصورة بلعتهم الأصلية؟ ما أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين سحتي اللغة الأصلية واللغة الهدف المتعلقة بهذه الصورة؟

٩. أجب ، مع رمز لك ، بوضع كلمة "صحيح" أو "خطأ" لكل من الحمل الآتية ، مع التعليق لإجابتك ، وعندما نصلان إلى إجماع ، قارب إجابتك مع إجابات زملاء آخرين

- (أ) يمكن لأي طفل طبيعي أن يتعلم أي لغة بالمستوى نفسه من السهولة
- (ب) إن تعلم لغة ثانية هو عادة عن تعلم مجموعة جديدة من العادات
- (ج) السبب الوحيد لعدم استطاعة بعض الناس أن يتعلموا لغة ثانية أو أجنبية هو أنهم غير متحمسين بشكل كافٍ
- (د) يمكن لكل الأطفال أن يتعلموا طريقة نطق لغة ثانية بسهولة
- (هـ) كل البشر لديهم قدرة فطرية على تعلم اللغة
- (و) المفردات هي الجزء الأكثر أهمية في تعلم لغة ثانية
- (ز) المفردات هي الجزء الأكثر صعوبة في تعلم لغة ثانية
- (ح) التعليقات اللعوية مصنوعة للوقت
- (ط) لا يستغرق تعلم لغة ثانية وقتاً أطول من تعلم اللغة الأولى

النظر في معلومات اللغة البينية LOOKING AT INTERLANGUAGE DATA

(٢.١) تحليل المعلومات اللغوية Data Analysis

إن التعامل المباشر مع تحليل المعلومات اللغوية وتفسيرها يُمكننا من الحصول على معلومات مهمة في فهم اكتساب اللغة الثانية كما يمكننا أن نكون أكثر حيرة في هذا المجال بالاطلاع على مجموعات من المعلومات اللغوية منظمّة جيداً، ونقصد بها تلك المعلومات اللغوية التي تؤخذ من صيغ لغة بيئية مُنشئة، ولكنها منظمّة جيداً، وذلك لتعرض جوايب بيئية معينة. إن الهدف من هذا القسم هو تقديم مجموعات عديدة من المعلومات اللغوية وتقديم طريقة لتحليل اللغة البيئية خطوة خطوة وبأمل أن يؤدي هذا القارئ إلى أن يكون قادراً على فهم منطق كل خطوة ومعارضته.

إن المعلومات اللغوية عن اكتساب اللغة الثانية كثيراً ما تكون مُلبسة فيما يتعلق بتفسيرها. فليس هناك، بناءً على ذلك، إجابات "صحيحة" في تحليل معلومات اللغة البيئية؛ لأنه ربما تكون هناك مشاكل حسابية أو تعاضلية وهناك، في أفضل الأحوال، إجابات أفضل أو إجابات أسوأ، مدعومة بنقاش أفضل أو نقاش أسوأ، ووظيفة النقاش الجيد أن يقلل من عموميت التحليل.

سنقدم، في هذا القسم، ثلاث مجموعات من المعلومات اللغوية، مصححة بإيصاحات مفصلة لطريقة تحليلها^(١)

(٢، ١، ١) مجموعة المعلومات اللغوية ١ الجموع Data set 1: Plurals

كانت المعلومات اللغوية المقدمة هنا قد جُمعت من ثلاثة راشرين من الباطنيين الأصليين باللغة العربية القاهرية، بعد وصولهم إلى الولايات المتحدة بوقت قصير، وكان مستواهم في الإنجليزية يتدرج من المتوسط إلى المتقدم وأما مصدر المعلومات اللغوية فكان مقالات إثنائية مكتوبة، ومحادثات شفوية ونصم الأمثلة من (٢، ١)

(٢، ١٩) الحمل التي أنجها هؤلاء المتعممون

There are also two deserts. (٢، ١)

"هناك أيضاً طقوب من الحلال"

I bought a couple of towel. (٢، ٢)

اشترت زوجاً من المنشفة

"اشترت زوجاً من المناشف"

So, when I like to park my car there 's no place to put it, and how many ticket I took (٢، ٣)

لذا، عندما أريد أن أركب سيارتي، ليس هناك مكان لأضعها فيه، فكم عدد مخالفة أخذت.

(١) إن التحليلات التي قدمت هنا اختُبرت في مقررات متعددة درستها المؤلفان، وحسب شكر حمص الطلال واندريس في هذه مجموعات جهودهم ومعار بصيرتهم خاصة وسيد أبو حنوب من الكلية الإبراهيمية في القدس والتفسيرات الخاصة التي قدمت في النهاية لها ليست مسؤوليتهم على الإطلاق كما أن معظم الأمثلة في هذا الفصل ظهرت أصلاً في جاس Gass وسينكر Schinker (١٩٨٤م) ولا يعوب أ. شكر ساندرا ديلين Sandra Deline وباتريشا حسن Patricia Jensen، واسماء عمري Asma Omar مساعدتهن في جمع هذه المعلومات اللغوية

"لما، عندما أريد أن أركن سيارتي، فلا أجد مكاناً لأضعها فيه، فكم
عدد المخالفات التي أحدثتها"

There is many kind of way you make baklava (٢,٤)

هناك كثيرٌ نوعٌ من طريق تصنع بها القلاوة
"هناك أنواعٌ كثيرةٌ من الطرق لصنع القلاوة"

The streets run from east to west, the avenues from north to south. (٢,٥)

"تتدّ الشوارع من الشرق إلى الغرب، الممرّات من الشمال إلى الجنوب"

I go to university four days a week. (٢,٦)

"أذهب إلى الجامعة أربعة أيام كل أسبوع"

Just a few month he will finish from his studies. (٢,٧)

بعد شهرٍ قليلة سوف ينتهي من دراساته
"بعد أشهرٍ قليلة سوف ينتهي من دراسته"

Egypt shares its boundaries with the Mediterranean. (٢,٨)

"تتشارك مصر في حدودها مع البحر المتوسط."

There is a lot of mosquito. (٢,٩)

هناك كثيرٌ من البعوضة
"هناك كثيرٌ من البعوض"

Many people have ideas about Jeddah and other cities located in Saudi Arabia. (٢,١٠)

كثيرٌ من الناس لديهم أفكارٌ عن جدة ومدنٍ أخرى موجودة في السعودية
"لدى كثيرٌ من الناس فكرة عن جدة وعن مدنٍ أخرى في السعودية"

When he complete nine month (٢,١١)

عندما أكمل تسعة شهر
"عندما أكمل تسعة أشهر"

He can spend 100 years here in America. (٢, ١٢)

يستطيع أن يقضي ١٠٠ سنواته هنا في أمريكا
"يستطيع أن يقضي ١٠٠ سنة هنا في أمريكا"

There are about one and half-million inhabitant in Jeddah. (٢, ١٣)

هناك حوالي واحد ونصف مليون محمية في جدة
"هناك حوالي مليون محمية ونصف في جدة"

How many month or years have been in his mind? (٢, ١٤)

كم عدد شهر أو سنوات كانت في عقله
"كم عدد الشهور والسنوات التي كانت في عقله"

There are many tents-and goats running around. (٢, ١٥)

هناك كثير من الخيام - والماعز تركض حولاً
"هناك كثير من الخيام، والماعز تركض حولاً"

There are two mountains. (٢, ١٦)

"هناك جبلان"

How many hour? (٢, ١٧)

كم عدد ساعة؟
"كم عدد الساعات؟"

There are more than 200,000 telephone lines. (٢, ١٨)

هناك أكثر من ٢٠٠,٠٠٠ خطوط تليفونية
"هناك أكثر من ٢٠٠,٠٠٠ خط تليفوني"

Every country had three or four kind of bread (٢, ١٩)

كل دولة لديها ثلاثة أو أربعة نوع من الخبز
"كل دولة لديها ثلاثة أو أربعة أنواع من الخبز"

يريد من القارئ أن يصف مداح اللغة البيية في استعمال الجمع في هذه الحمل إن أول ما يُعترض أن تركز عليه هو مجموعة العبارات المكتوبة باللون العامق صُف هذه العبارات في مداح شبيهة بنظام اللغة الإنجليزية ومداح غير شبيهة بنظام اللغة الإنجليزية في استعمال الجمع، كما هو واضح في الجدول رقم (٢،١)، ثم قرر فيم إذا كان تصنيفك واضحاً أم لا، متذكراً أن المعلومات اللغوية كثيراً ما تكون عامصة

الجدول رقم (٢،١) مثال على تصنيف لمجموع في اللغة البيية بين العربية والإنجليزية

شبيهة بالإنجليزية	غير شبيهة بالإنجليزية
two deserts (٢،١)	a couple of towel (٢،٢)

والخطوة الأولى، إذن، أن تصنع قائمة من الحمل وفما لشبهها أو عدم شبهها بنظام الإنجليزية

وبناءً على ذلك، يرى أن تحليل العبارات المكتوبة باللون العامق في الحمل (٢،١)، (٢،٥)، (٢،٦)، (٢،٨)، (٢،١٠)، (٢،١٢)، (٢،١٥)، (٢،١٦) و (٢،١٨) واضح؛ فهذه الحمل شبيهة بنظام الإنجليزية لأنها تحوي علامة الجمع s في الاسم والتحليل واضح كذلك في الحمل (٢،٢)، (٢،٣)، (٢،٤)، (٢،٧)، (٢،٩)، (٢،١١)، (٢،١٣)، (٢،١٧) و (٢،١٩)، ولكن بعكس الحمل السابقة، إذ إنها حمل غير شبيهة بنظام الإنجليزية لأنه لا توجد علامة جمع في الاسم

ولكن تحليل الحملة (٢،١٤) غير واضح، فالعارة باللون العامق عارة عامصة وهناك مجال لتعدد الخيارات فم يلاحظ المرء أن الصيغة month استعملت مفردة، وليست جمعاً، فهي بذلك غير شبيهة بنظام الإنجليزية في هذا السياق، بسبب الصيغة years استعملت جمعاً في سياق صحيح، فهي شبيهة بذلك النظام بمعنى أن هناك

تووعاً في اللغة النسية في نطاق الحملة نفسها ولهد السب، يمكن تحليل العبارة على أنها غير شبيهة بنظام اللغة الإنجليزية عندما تحتوي عنصر واحد في الأقل لا يشبه نظام اللغة الإنجليزية في استعمال الجمع إلا أن هناك خياراً آخر، وهو أن يصعب فئة ثالثه وهي فئة "غامضة" ambiguous ونحن نفصل هذا الخيار الأخير؛ لأن إسقاط فئات اللغة الهدف على معلومات اللغة النسية عملٌ مصلٌ، خاصةً عندما يتعلق الأمر باستخلاص قوانين عامة للغة النسية مأخوذة من معلومات اللغة النسية نفسها (وهي نقطة سوف نعود إليها لاحقاً في هذا الفصل) ونرى، في هذه الحال، أن هناك تووعاً في اللغة النسية في الحملة نفسها، وهذا يقدم حالةً محتملةً كلياً عن الحالات الأخرى في مجموعة المعلومات النعوية هذه

وبناءً على ذلك، يسعى، في هذه المرحلة، أن يظهر التقسيم إم كإطار

الموجود في الجدول رقم (٢،٢) أو كإطار لموجود في الجدول رقم (٢،٣)

الجدول رقم (٢،٢) تصنيف محتمل للجمع في اللغة النسية بين العربية والإنجليزية

غير شبيهة بالإنجليزية	شبيهة بالإنجليزية
a couple of towel (٢،٢)	two deserts (٢،١)
how many ticket (٢،٣)	the streets, the avenues (٢،٥)
many kind of way (٢،٤)	four days (٢،٦)
a few month (٢،٧)	its boundaries (٢،٨)
a lot of mosquito (٢،٩)	many people ideas (٢،١٠)
nine month (٢،١١)	100 years (٢،١٢)
one and half-million inhabitant (٢،١٣)	many tents-and goats (٢،١٥)
how many month or years (٢،١٤)	two mountains (٢،١٦)
how many hour (٢،١٧)	200.000 telephone -nes (٢،١٨)
three or four kind of bread (٢،١٩)	

ولما أن نتساءل الآن . ما تعميماتُ اللغة اليبية الممكنة التي يمكن أن نعلّل بها،
 النموذج الخاصّ بعلامة الجمع في اللغة اليبية؟ سحدّد أولاً مدى الاطراد الموحد في
 هذه المعنومات اللعوية . ستطوع بسهولة أن ترى أن هناك عدداً قياس متكررة (*kind*
of how many) في المعنومات اللعوية غير الشبيهة بنظام اللغة الإنجليزية وعلى ذلك
 فيما ستطوع أن تصع فرضيه أولية بالشكل الآتي

حتم بوحدها عباراتُ قياس و كلمة قياس غير عددية nonnumerical quantifying word
 قبل الاسم فلا يوجد علامة ظاهرة تصعده الجمع من ذلك الاسم

الجدول رقم (٣ ٢) تصيف آخر محتمل للمجموع في اللغة اليبية بين العربية والإنجليزية

شبهه بالإنجليزية	غير شبيهة بالإنجليزية	عامية
two deserts (٢ ١)	a couple of towel (٢ ٢)	how many month or years. (٢, ١٤)
the streets, the avenues (٢ ٥)	how many ticket (٢ ٣)	
four days (٢ ٦)	many kind of way (٢, ٤)	
its boundaries (٢ ٨)	a few month. (٢, ٧)	
many people, ideas (٢, ١٠)	a lot of mosquito (٢ ٩)	
100 years (٢, ١٢)	nine month (٢, ١١)	
many tents-and goats (٢ ١٥)	one and half-million inhabitant. (٢ ١٣)	
two mountains (٢ ١٦)	how many hour (٢, ١٧)	
200,000 telephone lines (٢ ١٨)	three or four kind of bread (٢ ١٩)	

ما نريد أن نفعله الآن هو أن نحسر هذه الفرصية ولكي نفعل هذا، هناك
 ثلاث إجابات محتملة ستطوع أن نحصل عليها . إما أن ندعم الحملة الفرصية،
 أو لا ندعمها، أو لس لها علاقة بالفرصية ويظهر تحريك هذا في جدول
 رقم (٢ ٤) التالي

الجدول رقم (٢,٤) المعلومات الدعوية المدعمة لفرضية الجمع في اللغة البنية بين العربية والإنجليزية.

تدعيم	لا تدعيم	غير متعلقة
(٢,٢) a couple of towel		(٢,١٣) هل هي عبارة؟
(٢,٣) how many ticket		
(٢,٤) many kind of way		
(٢,٥) a few moth		
(٢,٦) a lot of mosquito		
(٢,١٣) one and half-million inhabitant		
(٢,١٧) how many hour		
(٢,١٩) three or four kind of bread		

أما الحملة (٢,١٣) فيمكن أن تحلل بإحدى طريقتين هل بعدها عددية numeral أم بعدها عبارة phrase؟ بمعنى آخر هل مثل عدداً حقيقياً أم أنها عبارة تحدد "عدداً كبيراً"؟ وبناءً على الإجابة التي يخرج بها المرء، فإن أن تدعم هذه الحملة العرضية أو ليس لها علاقة بها. وبلا حظ أيضاً أنها كُتبت مختلفة عن صيغة اللغة الهدف (one and half million)، ولذلك يسعى أن يتساءل إذا ما كان ذلك سيؤثر على تحليل أم لا ونحن نعتقد أنه لن يؤثر على التحليل، لكنه يعطياً إشارة إلى العموص المحتمل الذي يمكن أن يواجهها عندما نجمع معلومات لغوية شعبية ومكتوبة. أما الحملة (٢,١٤) فهي جملة عامصة كما أشير إلى ذلك سابقاً

وبناءً على ما سبق، تبدو العرضية التي أقرت سابقاً مدعومة بهذه المعلومات الدعوية إلا أننا، على أي حال، ما زلنا لم نحلل للمعلومات الدعوية كلها. فندينا الآن فرصة في اللغة البنية تشبه بشكل أو بآخر ما يأتي:

صم العلامة /s/ على كل أسماء الجمع ما عدا تلك لأسماء المسوفة بعبارات عددية أو

كلمة فاسر غير عددية

وننظر هناك استثناءات محتملة لا بد من تناولها.

١- الجملة (٢،١١)

بالنظر إلى قابوس، ينبغي أن تكون كلمة *month* المذكورة في هذه الجملة بصيغة الجمع *months* وبمعكس، على أي حال، أن نعسر هذا الاستثناء الواضح بصعوبة النطق الكلمة في هذه الكلمة بالنظر إلى العنقود *nths* في نهاية الكلمة وفي الواقع، فإن كثيراً من المتحدثين الأصليين بالإنجليزية يبسطون هذا العنقود ينطق بنهاية الكلمة *ns* بدلاً من *nths* والتبسيط *simplification* ظاهرة شائعة في هذا السياق، فالتكلمون العرب، بدءاً على هذا، يبسطون بطريقة معينة، ييسر يبسط المتكلمون الأصليون بطريقة أخرى.

٢- الجملة (٢،١٤)

لاحظنا أن هذه الجملة كانت مشكلة في التصنيف الأولي. لكن هل يمكن أن نترص أن هؤلاء المتكلمين ابتدعوا قابوساً معيناً في اللغة العربية يربط علامة الجمع بنوع من أدوات الربط؟ لا نعرف ذلك بالطبع لأن مثلاً واحداً من كل نوع لا يمكن أن يقودنا بأمان إلى أي نتيجة عامة.

٣- الجملة (٢،١٥)

هذه الجملة يمكن أن تكون عامصة ومن جهة معينة، قد تكون في فتحة غير متعلقة في الجدول رقم (٢،٤)، حيث يمكن أن نطرح إليها بصفتها جزءاً غير قابل للتحليل ومن جهة أخرى، يمكن أن تصنف أيضاً في فئة "تدعم" إذا اعتقدنا أن المتكلم يصنفها على أنها ليست صيغة جمع ويمكن، أخيراً، أن تكون في فتحة "لا تدعم" إذا اعتقدنا أن المتكلم يتصورها جمعاً وقد استعمل الوصف الجمعي *many* بطريقة خاطئة.

إن معرفة كيفية معالجة الاستثناءات الواضحة أمر مهم تماماً مثل معرفة كيفية معالجة المعلومات اللغوية المسجمة ويمكن أن تكون الاستثناءات حقيقة، وإذا كانت بكمية

معتبره، فإنها يمكن أن تدلّ على فرصة أولية غير صحيحة. أو يمكن أن تكون انعكاسات لقانون rule، أو قيد constraint له دور في العملية برمتها وفي الأمثلة المقدمة لها. حاول أن تشرح الاستثناءات الواضحة، إلا أنه في حالة واحدة منها (nine month) أوردنا معلوماً لغوية إضافية تُري معقولته استعمال التسيط الصوتي بصفته تعليلاً مناسباً.

نود الآن أن نتعرض إلى واحد من أكثر الأسئلة أهمية، ألا وهو عندما تصل إلى أفضل تحليل ممكن باستخدام المعلومات اللغوية المحدودة التي بين يديك، لكن لا يزال لديك شيء من عدم الثقة في ذلك التحليل، فما المعلومات اللغوية الإضافية التي تحتاجها من هؤلاء المتعلمين لكي تختار فرصياتك؟ وقد ذكر، بالفعل، نوع من هذه المعلومات اللغوية وهو ما يعنى بالجملة (١٣، ٢)، ونقصد بها المعلومات اللغوية الإضافية التي تُعزّز الإنتاج لشعوي من الإنتاج الكتابي، ذلك أن قوائم اللغة لسنة المولدة ربما تختلف في هذا العدد وهناك نوع آخر قد ألحظ إليه سابقاً. إذا حاول أن نهم نعيم قاعدة ما في لغة المتعلم البيسية، فيجب علينا أن نهم نكلام ذلك المتعلم فقط ومن جهة أخرى نستخدم معلومات لغوية مختلطة، كما هو الحال في هذه الحال، فإنه من المتوقع حينئذ أن نظهر لنا حمل متدفقة في تركيبها اللغوي لذلك علب أن نجمع المعلومات اللغوية التي تكون فيها عذرات الجمع موسومة من كل متعلم على حدة، كما يتمير به اكتساب اللغة الثانية، بدلاً من أن تكون العروق لفردية كبيرة بين المتعلمين.

فحين نحتاج إلى معلومات لغوية إضافية لتحديد إذا ما كان تفسير الاستثناءات الواضحة التي قدّمت صحيحة أم لا؛ بمعنى أن هناك حاجة لتسحرح (أ) كلمات أخرى تنتهي بعناقيد صامتة صعبة، و(ب) عبارات اسمية مشتملة على كلمة m أو ولنعمل هذا، بما علب أن نجمع نوعاً آخر من المعلومات اللغوية تتضمن السياقات المتنوعة التي أنتجت فيها هذه الحمل، والتي ربما تؤثر في أداء المتعلم عند إنتاج هذه المعلومات اللغوية الممثلة للغة البيسية.

سنتناول الآن مشكلةً في تحليل المعلومات اللغوية تتعلق بوحود العلامة *ing* في الأفعال الإنجليزية

(٢, ١, ٢) مجموعة المعلومات اللغوية ٢ الفعل + العلامة *ing*

Data Set II: Verb + -ing Markers

أنتجت الحمل الآتية من نطاق أصليّة باللغة العربية في مرحلة مبكرة من تعلمها الإنجليزية ولم تحصل هذه المتعلمة على أيّ تعليم رسمي بالإنجليزية وقت جمع المعلومات اللغوية وقد حُملت كلّ هذه الحمل من كلام عموي (٢) ولقد وصفت بين قوسين مقصد المتعلمة الأكثر مأساة لحملها (من السياق)، وذلك عندما لا يكون المقصد واضحاً من حمل المنتجة

He's sleeping. (٢, ٢٠)

"هو نائم الآن"

She's sleeping. (٢, ٢١)

"هي نائمة الآن"

It's raining. (٢, ٢٢)

"يها تمطر الآن"

He's eating. (٢, ٢٣)

"هو يأكل الآن"

Hani's sleeping. (٢, ٢٤)

"هاني نائم الآن"

(٢) في دراسات اللغة الكسبية تسجيل فكره "الكلام العموي" spontaneous utterances بصفتها مصادره للاستعاط لإجباري forced elicitation وبشبه المصطلح الأخير إلى بعض اللغوية التي تُجمع من خلال سياق تجريبي experimental context

The dog eating. (The dog is eating.) (٢, ٢٥)

"الكلب يأكل الآن".

Ham watch TV (Ham is watching TV) (٢, ٢٦)

هاني يشاهد التلفاز (هاني يشاهد التلفاز الآن)

Watch TV (He is watching TV) (٢, ٢٧)

يشاهد التلفاز (هو يشاهد التلفاز الآن)

Read the paper (He is reading the paper) (٢, ٢٨)

يقرأ الجريدة (هو يقرأ الجريدة الآن)

Drink the coffee (He is drinking coffee.) (٢, ٢٩)

يشرب القهوة (هو يشرب القهوة الآن)

لقد قلب إن المتعلمه تُنتج في الإنجليزية تركيب فعل *ing* - ولقد لاحظ أن قصدها، في كل حالة، يتصمُّ معنى الاستمرار فيمكن، بناءً على هذا، أن نلاحظ ملاحظة مدنية، تتمثل في أن لديها صيغتين تستطيع أن تستعملهما لتعبر عن معنى الاستمرار (*eating* في مقابل *watch*)

وإحدى الملاحظات التي يمكن أن نصلها حول هذه المعلومات اللغوية هي أن المتعلمة تستعمل قانوناً في اللغة الليبية يقصُر ظهور الفعل *ing* على الموقع الأخير في الجملة وهذا صحيح بسبة ١٠٠٪، ولكن ربما تُهمل هذه الملاحظة التركيبية حقائق دلالة مهمة إلا أننا يمكن أن نصوغ فرضية أكثر تعقيداً تأخذ في حسابها الجوانب الدلالية على النحو الآتي

حسبما يكون هناك استمرار مقصود، صيغ صيغة الفعل *ing* في الموقع الأخير

إلا أن هذه الفرضية يمكن رفضها بسهولة عند النظر إلى الحمل (٢, ٢٦ - ٢, ٢٩).

فصلاً عن أنها تروِّد معلومات صئيلة عن استعمال الفعل *ing* -، أو عدم استعماله

سنتقل الآن إلى التمييز بين الحمل المتعدية والحمل اللازمة، أي تلك الحمل التي تحتوي فعلاً ومفعولاً به ظاهراً (*read the paper* اقرأ الحريدة) وتلك التي لا تحتوي ذلك (*sleep* نيام). وعلى ذلك يمكن أن نضوع فرضيه ثالثة كما يأتي:

نُستعمل صيغة الفعل + *ing* في جمل لا تحتوي مفعولاً به ظاهراً أم صيغة الفعل البسيطة، فتُستعمل مع الأفعال المتعدية في جمل تحتوي مفعولاً به ظاهراً

وبلاحظ، في ضوء هذا، أن الحمل (٢٠٢-٢٠٤) تتكون من مسد إليه وفعل لازم وعندما يحدث هذا، نشاهد صيغة الفعل *to be* مع صيغة الفعل + *ing* و يرى في الجملة (٢٠٥)، على كل حال، مسداً إليه يتكون من محدد (*determiner*) (أداة تعريف/ تنكير) واسم (*the dog*)، ويظهر الفعل + *ing* في هذه الحالة فقط وهذه الجملة مهمة للتفسير النهائي الذي سنصل إليه أما في الحمل (٢٠٦-٢٠٩)، فهناك فعل متعدٍ مع مفعول به، وقد استعملت الصيغة البسيطة من الفعل و يرى هنا القوة القصوى للمسد القائل أن اكتساب الصيغة النحوية متنوع. حيث تظهر صيغة الفعل + *ing* في الحمل اللازمة وتظهر الصيغة البسيطة في الحمل المتعدية

ولكن كيف يمكن أن نمرر الجملة (٢٠٥)؟ يعود أحد التفسيرات إلى محدودية المعالجة الذهنية فهذه المتعلمة لا يمكن أن تتعامل مع حمل تتكون من أكثر من كلمتين أو ثلاث كلمات بحد أقصى فالجملة (٢٠٥)، لهذا السبب، جملة مركبة؛ لأنه، وببساطة، لو كان الأمر متعلقاً بحضور المفعول به أو غياب، فلن يكون لدينا سبيل لتفسير غياب الفعل المساعد *to be* إن حضور *the* و *dog* يعقد الجملة، لدرجة أنها مع ظهور أي عناصر أخرى

هناك أيضاً تفسير آخر ممكن يتعلق بتحليل هذه المتعلمة لمعنى الاستمرار فمن المحتمل أن الوحدات *he's, she's, it's* و *Hani's* (زوجها) محزنة على أنها عناصر معجمية مفردة ولو كان الأمر كذلك، فلن تمثل الجملة (٢٠٥) مشكلة؛ لأن العلامة *s* عند هذه المتعلمة، ليست جزءاً من صيغة الفعل

(٢,١,٣) مجموعة المعلومات اللغوية ٣ حروف الجر

Data Set III: Prepositions

تركز احر مجموعة من مجموعات تحلل المعلومات اللغوية التي يقدمها على
حروف احر التي تُعرف بأنها من بين أكثر العناصر صعوبة في اللغة الثابتة وهيأت تأتي
أمثلة من جمل إنجليزية عربية تحتوي بعض حروف الجر

You can find it from Morocco til Saudi Arabia. (٢,٣٠)

يمكن أن يجدها من المغرب حتى السعودية

There is many kind of way you make baklawa. (٢,٣١)

هناك كثير نوع من طريق تصنع بها القلاوه

It's some kind of different. (٢,٣٢)

بها نوع من مختلف

I don't like to buy a car from Ann Arbor (٢,٣٣)

لا أحب أن أشتري سيارة من آن أوبر

Since long time. I'm buying B F Goodrich. (٢,٣٤)

منذ وقت طويل، أن أشتري الآب ف جودريتش

He finished his studies before one month. (٢,٣٥)

أنهى دراسته قبل شهر واحد

He will finish from his studies. (٢,٣٦)

سوف يهي من دراسته

They are many kinds of reptiles which live at this planet. (٢,٣٧)

هاك كثير من أنواع الرواحف يعيشون إلى هذا الكوكب

I never help my mom in the housework. (٢,٣٨)

لم أساعد أمي أبداً في عمل المنزل

Egypt shares its boundaries with the Mediterranean Sea on the north, (٢,٣٩)
the Red Sea from the east.

تشارك مصر في حدودها مع البحر الأبيض المتوسط على الشمال،
والبحر الأحمر من الشرق

وتقدم فيما يأتي المعاني المقصودة من الكلمات التي بالدور الغامق في الإنجليزية.

from Morocco to Saudi Arabia (٢,٣٠)

"من المغرب إلى السعودية"

There are many ways (٢,٣١)

"هناك طرق كثيرة ."

It is quite different. (٢,٣٢)

"إنه مختلف"

in Ann Arbor (٢,٣٣)

"في آن آربر"

for a long time (٢,٣٤)

"لوقت طويل"

a month ago (٢,٣٥)

"منذ شهر"

He will finish his studies (٢,٣٦)

"سوف يهيى دراسته"

on this planet (٢,٣٧)

"على هذا الكوكب"

with the housework (٢,٣٨)

"في عمل المنزل"

on the north, the Red Sea on the east (٢, ٣٩)

"على الشمال، والبحر الأحمر على الشرق"

يُلاحظ في استعمال هؤلاء المتعلمين حروف آخر تنوع المحالات لدلالية لكمة في هذه الحمل، من المحال الجغرافي geographical، إلى المحال الرمائي temporal وعكس أن يستخلص فرصة من هذه اللغة البنية، يثُلها القانون الآتي^(٣)

استعمل from مع الأماكن معرفة

إن هذا القانون السهل المستخلص من اللغة انبئية مناسب معظم المعلومات اللغوية، وليس حصتها فمثلاً، كان يسعى أن تكون الحملة (٢, ٣٩)، بناءً على هذا القانون، على النحو الآتي *from the north* وأم الحملة (٢, ٣٦)، فليس هناك تفسيراً ورد فيها من قوله *from his studies* ولو أن هذا القانون أُستخلص من خلال جمع مجموعة أكبر من المعلومات اللغوية، لأمدت الحملة (٢, ٣٠)، بالصدفة، بحالة معينة سلوك اللغة الهدف (كورد، ١٩٨١م)

وقدّم فيما يأتي مجموعة أخرى من المعلومات اللغوية أخذت من هؤلاء المتعلمين وهي تحتوي عبارات يجب استخدام حروف جر فيها:

We used to pronounce everything **British English** (٢, ٤٠)

اعتد أن نطق كل شيء **إنجليزية بريطانية**

It doesn't give me problems **future**. (٢, ٤١)

لا يسبب لي مشاكل **مستقبل**

(٣) ربما تكون هذه استراتيجية ميسرة لنوع شائع، وهذا هو مبدأ استعمال الشيء الواحد لأغراض متعددة the one:many principles، حيث تُستعمل الصيغة الواحدة لوظائف متعددة (نظر رد فورد Rutherford،

He's working **his thesis** now (٢, ٤٢)

إنه يشتغل رسالته الآن

If I come early, I will register **fall**. (٢, ٤٣)

إذا حئت مبكراً، سأسجل الخريف

The people are outside **this time**. (٢, ٤٤)

الناس في الخارج هذا الوقت

About 20 kilometer out **Jeddah**. (٢, ٤٥)

حوالي ٢٠ كيلومتراً خارج جدة

I'll wait you. (٢, ٤٦)

سوف أنتظرك

يمكننا أن نصف سلوك هؤلاء المتعلمين على أنه يتضمن استراتيجية التسييط، رغم أنه في هذه الحالة ربما يكون تعميماً خطيراً، إذ أشار كوردر (١٩٨٣م، ١٩٩٢م) إلى أن المتعلمين لا يمكنهم تسييط ما لا يعرفون وعلى أي حال، يمكن للمتعلمين أن يكتشفوا بوضوح أنهم لا يعرفون كيف يستعملون حروف الجر في الإنجليزية بالشكل المناسب فيتبنون الاستراتيجية الآتية

لا يستعمل حرف جر إلا في حالات معينة بشكل خاص

ولقد رأينا الحالة النقيضة في المجموعة الأولى من الحمل حيث كانت تستعمل *from*

مع العبارات الجغرافية

والآن انظر إلى المجموعة الثالثة من جمل جمعت من المتعلمين أنفسهم الذين

أنتجوا المجموعتين الأولى والثانية.

Since I came to the **United States**. (٢, ٤٧)

منذ أن حئت إلى الولايات المتحدة

I have lived in downtown Ann Arbor (٢, ٤٨)

لقد سكنتُ في وسط مدينة آن آربر

There are 25 counties in Egypt. (٢, ٤٩)

هناك ٢٥ محافظة في مصر

You might think you are in Dallas. (٢, ٥٠)

ربما تظن أنك في دالاس

I have noticed there are many of them. (٢, ٥١)

لقد لاحظت أن هناك كثيراً منهم

There are genius in this area. (٢, ٥٢)

هناك عباقرة في هذه المنطقة

I will go speak nice to him. (٢, ٥٣)

سأذهب لأتكلم بلطيف معه

Beginning from 1:30 a.m. until 2:00 a.m. (٢, ٥٤)

تبدأ من ١:٣٠ صباحاً حتى ٢:٠٠ صباحاً

تقدم المجموعة الكاشة من المعلومات الدعوية صيغ اللغة الهدف الصحيحة وبالرغم من أنها تقدم ما نعرفه عن الأخطاء الخفية "covert errors"، إلا أن بعضها يبدو أنه يشبه اللغة الهدف فقط

(٤) كان مفهوم "الخطأ الخفي" قد وضعه كورنر (١٩٦٧م) لوصف الموقف الذي يُنتج فيه المتعلم صيغة اللغة الهدف الصحيحة نحويًا، لحاطئة دلاليًا أو تداوليًا وقد أعطى كورنر مثالاً على ذلك، إذ قال متكلم أصلي بالألمانية "You mustn't take off your hat" "يجب ألا تخلع قبعتك" في حين أنه قصد أن يقول "You don't have to take off your hat" "ليس عليك أن تخلع قبعتك"

وتدحض عبارات المكان *in Egypt, in Dallas, in this area* بوضوح العرصية البسيطة التي قرّرت سابقاً عن استعمال *from* مع الأماكن الجغرافية لكسا ينبغي أن يكون حذرين من احتمال أن المتعلم يفرّق بين شيئين مختلفين - الاتجاه والمكان وهناك احتمال آخر بأن المتعلم يستعمل حروف الجر بطريقة أكثر موافقةً لمدى الهدف، عندما يتطلب السياق استعمال تركيب آخر غير حروف الجر "الإلزامية" في اللغة الهدف بمعنى آخر، عندما يكون هناك حذرات، فإن المتعلمين على الأرجح يصيرون في استعمال التراكييب محض الصدفة، حتى وإن كانوا لا يحيطون بالمدى الكامل للغة التي يستعملونها (المُدخل input) ويبدو أن هذا الاحتمال هو الأكثر مناسبةً لهذه المعلومات اللغوية، برغم أن الخيارات المتنوعة ربما تؤدي إلى تعبير في المعنى ويسادر إلى ذهن سؤالها، عند جمع كل هذه المعلومات اللغوية، عن عرو المعنى إلى كلام المتعلم ورأي أن أفضل طريقة لمعرفة هذا على وجه اليقين هو من خلال سؤال المتعلمين بعبثهم الأصوية عن المعنى الذي يقصدونه من كلامهم، رغم أن هذا ليس ممكناً دائماً

(٢،٢) ما لا يظهره تحليل المعلومات اللغوية

What Data Analysis Does Not Reveal

عرضنا في القسم السابق حجتنا المباشرة في تحليل المعلومات اللغوية وتصويرها مستعملين مجموعة منظمة منها وقد كان هدفنا أن نرى أن النقاش الخيد يمكن أن يقلل من العموص الكامل في معظم المعلومات اللغوية المأخوذة من المتعلمين وقد تركت التحليلات مع أسئلة يمكن أن تقود إلى دراسة أخرى لمعلومات لغوية جديدة تُجمع لاحقاً والأمر الطريف هو أن المعلومات اللغوية يسعى دائماً أن تُجمع بعرض الإجابة عن أسئلة طلت دون إجابات عند إجراء تحليل سابق وسوف نعرض مرة

أخرى في هذا القسم نقاشاً يعتمد على ما يُسمّى بأسنوب (خطوة فخطوة) الذي يمكن أن يقودنا إلى أعمال تطبيقية أكثر وإلى القصص الجوهرية في جمع المعلومات اللغوية التي بوقشت في القسم (٢،٣) فعدة ما يُجرى البحث، أيُّ بحثٍ، للإجابة عن لسؤال الآتي. "ما الحديد الذي يريد أن يعرفه؟" وسنظر الآن في بعض المعلومات اللغوية من القسم السابق مع التركيز على أسئلة لا يمكن أن نجد إجابات عنها من المعلومات اللغوية وحدها

خُملت مجموعة المعلومات اللغوية ١ في القسم (٢،١) من أكثر من مصدر، إذ جاءت من تعبير كتابي وأحاديث شفوية، وهذا يمثل مشكلة أولى ولتحصل، بناءً على ذلك، على تحليل كامل مصدر، محتاح إلى أن يعرف الحمل الذي جاءت من مقالات مكتوبة وتلك التي جاءت من أحاديث شفوية في تلك القائمة فإد، أردنا أن نبحث في استعمال الجمع لدى متعلمي الإنجليزية من العرب بشكل أكثر توسعاً، فإنه من المهم أن نجمع معلومات لغوية جديدة تفصيل مصادر هذه المعلومات اللغوية بعضها عن بعض وهذا الأمر مهم، خصوصاً عندما نطرق في الحملة (٢،١٤)، إذ ربما يكون تفسيرها كمياً في الطريقة التي نطق بها المتعلم تلك الحملة أما إذا كان مصدر تلك الحملة كتابياً، فيمكن بسهولة أن نهمل ذلك التفسير إن جمع معلومات لغوية كتابية وشفوية في مجموعة لغوية واحدة ليس إجراءً صائباً، إلا أن يكون الهدف تعليمياً كما هي الحال في القسم السابق

وهناك صعوبة أخرى في مجموعة المعلومات اللغوية ١ تتمثل في أن تلك المعلومات اللغوية جاءت من أكثر من متعلم، دور فصل للمعلومات المستخلصة من كل متعلم على حدة وقد سب هذا حداً كبيراً على مر السنين في حقل اكتساب اللغة الثانية؛ لأن المعلومات اللغوية عادة ما تُعرض مختلطة في الدراسات السابقة وبما

أن التعلّم مهمة فردية، فلما أن نتساءل عن مصداقيّة حلط المعلومات الدعوية من متعلمين متعدّدين في مجموعة واحدة. وهناك بلا شك أساليب جيدة لتعميم المعلومات اللغوية المأخوذة من أكثر من متعلم، لكن إذا كان هدف البحث أن يُفصّل في تطوّر اللغة البنية للمرد الواحد (أو عدم تطوّر ها)، فإنه يجب علينا ساءً على ذلك أن ننظّم الفروق الفردية individual differences بين المتعلمين، أو أن نسي دراسة جديدة تركز على مثل هذا التنوع

وهناك عوامل أخرى مهمة تتعلق بجعل معيّن، يريد أن يجد لها حلاً من خلال جمع معلومات لغوية أكثر ولصرب مثلاً على ذلك، انظر إلى الجملة (٢١٤) من القسم السابق

How many month or years have been in his mind? (٢, ١٤)

كم عدد شهر أو سنوات كانت في عقله

كم عدد الشهور والسنوات التي كانت في عقله

إن عبارة *month or years* في اللغة اليانية عبارة محيرة، إذ كيف يمكن أن نجد بعد الصفة العددية *How many* الجمع دون *s* في كلمة *month* ولكنه مع *s* في كلمة *years* في العبارة نفسها؟ لقد عالج النقاش في القسم (٢, ١) حقيقة أن المحلّ يملك الخيار في أن يحلّل تلك العبارة على أنها غير شبيهة بالإنجليزية، أو أن يصع فئة ثالثة تُسمّى "عامصة"، وتعني أن العبارة شبيهة بالإنجليزية وغير شبيهة بها في الوقت نفسه

نقد قررب أننا نصلّ الحلّ الثاني؛ لأنه لا يمرض فئات اللغة بهدف على معلومات اللغة انثاسة، حيث يسمّى هذا العمل "المعالجة النسبية" *"comparative"* fallacy (بلي - فرومان Bley-Vroman، ١٩٨٣م) وأحد أهداف البحث في اكتساب اللغة الثانية أن يكتشف النظام التحتي *underlying system* للغة الثانية ومقدرة صيغ لغة انثائية باللغة الهدف الفصحى ربما بقود المحلل إلى طريق يُعيق فهم الطبيعة

منظرة لطدم متعلم محل البحث^(٥) والحمدة (٢٠١٤) تقدم حالة مختلفة كلياً عن حمل الأخرى في مجموعة المعلومات اللغوية ١. وقل أن نستمر في التحليل، يريد أن يرى معلومات لغوية جديدة تهتم بالسؤال الخاص المتعلق بالعبارات المحتوية على كلمة *or* أو في العربية والإنجليزية، هل يعثر بها عن تعدد بحليط من المجموع الموسومة طاهرياً ومن المجموع غير الموسومة، كما هي الحال في هذا المثال، أو أن المرء يتعامل مع حالة شذو تظهر مرة واحدة يمكن إهمالها؟ بمعنى آخر، هل الحكمة المأثورة - "لعمود الواحد لا يبي بيتاً" "One swallow does not a summer make" يمكن أن تُظنوها؟

في الفاش السابق لتركيب الفعل + *ing* (مجموعة المعلومات اللغوية ٢)، أُشير إلى أن المتعلمة العربية التي تتعلم الإنجليزية يبدو أن لديها "صعيبين يستطيع أن يستعملهما لتعبير عن معنى الاستمرار (*eating* في مقابل *watch*)"، وهي مجموعة يظهر فيها الشذوذ بوصوح ويمكننا أن نحاول حل هذا الشذوذ بجمع معلومات لغوية أكثر يمكن أن تتضمن أنواع الأفعال فهل التعدّي في مقابل اللزوم يلعب دوراً في التعبير عن معنى الاستمرار؟ وهل وجود مسد إليه ظاهر يلعب دوراً في ذلك؟ وهل يمكن أن يكون الأمر أن *s* التي تمثل الفعل *to be* محروبة مع لمسد إليه في وحدة واحدة؟ إن

(٥) بالرغم من أن الموضوع سن متطابقاً بدقه، إلا أن المرء يستطيع أن يفكر في مثال مشابه حول تركب لغة اللاتينية التي فرضت على الإنجليزية المعصية ويتذكر كثير من مدرّسين في مادة الإنجليزي في ثانوية وما قبلها يحذرون بأن لا يعضل المصدر المؤوكل رغم أن يعرف أيضاً أن هذا شائع في الإنجليزية المحكية (I want to explicitly state). ومصدر هذه القاعدة في الإنجليزية هو اللاتينية، حيث تتكوّن مصدر المؤولة من كلمة واحدة (كما هي الحال في الألعاب الرومانسية اليوم)، ولا يمكن بطبيعة الحال أن تُعضل ومن يكون هذه القاعدة ماسمة عند تطبيقها على الإنجليزية، إذ يجب تسخ من عرض تركيب يحوي من لغة معية على لغة أخرى

المعرفة بالدراسات السابقة يمكن أن تكون معبئة جداً في هذه الحال، حيث هناك حالات مؤكدة بهذا المثال (قارن مع هارلي Harley وسواين Swain، ١٩٨٤م)، إذ إن المتكلم المفرد للفعل *avoir* (to have) يملك عدد متعلم الفرسية هو *j'ai* (I have) أب أملي (الذي هو عبارة عن تركيب من *ai + je* أنا + صيغة المتكلم المفرد) *as* (أصيغة المحاطب المفرد من الفعل *avoir*) ويعطي كل من هذه الأمثلة مؤشراً على الحاجة إلى مزيد من جمع المعلومات اللغوية لاختبار فرضية معينة

وتحتوي مجموعة المعلومات اللغوية الأخيرة في القسم (٢.١) حروف الجر، ومن المعروف أنها من أكثر العناصر صعوبة كي يتمكن منها المتعلم في لغة غير أصلية. وبأنه في مجموعة المعلومات اللغوية ٣ كان نوعاً من نوع معتاد: حروف جر "خاطئة" من وجهة نظر اللغة الهدف مختلطة مع حروف جر "صحيحة"، ومختلطة أيضاً، بشكل غريب، مع حذف حروف الجر حيث يجب ذكرها. ولقد خرجنا بقاعدة دلالية في اللغة السببية ("استعمل *from* مع الأماكن الجغرافية")، التي يبدو أنها صالحة في بعض الأحيان. ولكن المعلومات اللغوية كانت مختلطة مرة أخرى، ولذلك كان من الصعب أن يرى كيف يمكن أن تختلف تلك القاعدة من شخص لآخر، وتنع للمعلومات اللغوية الشفهية في مقابل المعلومات اللغوية الكتابية. ولقد رأينا أنه ربما تكون هناك قاعدة مختلطة في اللغة البسيطة تقول: لا تستعمل حرف آخر إلا في جملة محددة، ولكن من المهم أن نعرف ما طبيعة تلك الجملة. وهناك احتمال آخر لا يمكننا أن نحسبه من خلال المعلومات اللغوية التي بين أيدينا، ولكنه يبدو معقولاً، يتعش في أرهاك إستراتيجية من مرحلتين. حيث يكون القرار الأول إثبات أو حذف حرف الجر، وإذا كان القرار هو إثبات حرف الجر فهناك احتمالات عديدة ربما تدخل في الحسبان، منها على سبيل المثال: اختر *X* دائماً للوظيفة الدلالية *Y* وعليه، أخيراً، أن لا نعي احتمالية أن تلعب العشوائية randomness دوراً في منطقة اعتباطية مثل اختيار حروف

الحر في اللغة الهدف وكل من هذه الفرصيات، مرة أخرى، يمكن أن تقود إلى جمع أكثر للمعلومات اللغوية لعرض أو بهدوء خاص

وهناك نقطة أخرى ذكرت في القسم (٢٠١) تتعلق بالسياقات المتوقعة التي أنتجت فيها جمل اللغة البسيطة، وفيما إذا كانت الصيغة في اللغة البسيطة ذات حدود مشتركة مع السياق أم لا وقد تكلم سليكر ودوجلاس Douglas (١٩٨٥م)، مد عدة سنوات، عن "الصراع" مع النص في الدراسات المجردة حول اللغة البسيطة (انظر أيضاً ترون Tarone، ٢٠٠٠م)

وأخيراً، يمكن من التحليل السابق أن يبرر السؤال عن كيفية صياغة قواعد اللغة البسيطة الوصفية أو مدتها، وعمد إذا كان من الممكن أن تُكتشف هذه المبادئ من خلال قواعد إضافية تُستخلص من معلومات لغوية جديدة وقد رأيت في القسم (٢٠١) خمسة أنواع من قواعد اللغة البسيطة

قاعدة النوع أ حيثما كانت X حاضرة، اعمل Y وقد ظهر هذا النوع من القواعد مرتين. مرة مع الجموع العربية والإنجليزية، كما في الآتي

حيثما يكون هناك عدد X كمية أو كميات كـ خمسة غير عدديه قبل الاسم فإنه لا يكون هناك علامة ظاهرة على جمع ذلك الاسم

وظهر مرة أخرى مع العلامة التي تدل على الاستمرار في العربية والإنجليزية

حيثما يكون هناك استمرار معصود، صم الفعل + ing في الموقع الأخير

أو في صيغة متعلقة بذلك

قاعدة النوع ب تستعمل Y في غياب X وهذا النوع من القواعد يظهر مع وجهة الاستمرار.

إذا لم يكن هناك مسدّد إلهي ظاهر، تستعمل الصيغة البسيطة من الفعل

قاعدة النوع ج سيم كل X Y ما عدا تلك الموصوفة بالصيغة Z . ويظهر هذا

النوع من القواعد مع الجموع

سيم كل أسماء المجموع s ما عدا تلك التي تسبق بعبارة كمية أو بكلمة كمية غير عددية

قاعدة النوع د تستعمل الصيغة x في جمل لا تحتوي على y وتستعمل الصيغة البديلة z في جمل تحتوي على y ، كما في القاعدة الآتية

يُستعمل الفعل + صيغة ing في جمل لا تحتوي على مفعول ظاهر. كما تُستعمل الصيغة البديلة من الفعل مع الأفعال المتعدية التي تحتوي على مفعول ظاهر.

قاعدة النوع هـ - تستعمل صيغة is مع الوظيفة y ويرى هذا عند استعمال حروف الجر في اللغة البنية، كما في استعمال $from$ مع الأماكن الجغرافية

وربما نحتاج، بناءً على ذلك، إلى أن نجمع معلومات لغوية إضافية لتحديد ما كانت هذه القواعد الوصفية تعبر تعبيراً كاملاً عن هدف أي مجموعة من المعلومات اللغوية والخلاصة الأساسية دائماً، عندما نحلل معلومات لغوية، سواءً أجمعناها بأنفسنا أم حصلنا عليها من الدراسات السابقة، إلى أن سأل السؤال الآتي ماذا نريد أن نعرف أيضاً وهو غير موحود في المعلومات اللغوية التي بين أيدينا. سنتقل الآن إلى الطرق التي يمكن أن نجمع بها المعلومات اللغوية

(٢،٣) جمع المعلومات اللغوية Data Collection

نود أن نشير في البداية إلى أن الطرق التي اخترنا أن نناقشها هنا تمثل عدداً صغيراً جداً من طرق جمع المعلومات اللغوية ونشير أيضاً إلى أن كثيراً من طرق البحث في اللغة الثانية، وليس جميعها، جاءت من طرق بحث في حقول أخرى، خاصة من اللسانيات، واكتساب اللغة عند الأطفال *child language acquisition*، وعلم الاجتماع *sociology*، وعلم النفس *psychology* وإله من المهم أيضاً أن نكون واعين بأن العلاقة وثيقة بين أسئلة البحث ومنهج البحث الذي نختاره للإجابة على تلك الأسئلة

وهذا طريقتان شائعتان في جمع المعلومات اللغويه في دراسات اللغة الثانية

الطريقة الطولية والطريقة العرضية cross-sectional

وعالماً ما تكون الدراسات الطولية دراسات الحالة case studies (بالرغم من أنها ليست كذلك دائماً، كما سري لاحقاً)، حيث تُجمع المعلومات اللغوية من متعلم واحد (أو من عدد محدود من المتعلمين في الأقل) خلال فترة زمنية مُطوّنة ويختلف تكرّر جمع المعلومات اللغوية بحيث تكون العيّنات التي يتم جمعها من لغة المتعلم أسبوعية أو كل أسبوعين أو كل شهر

وفيما يتعلق بالدراسات الطولية، هناك أربع خصائص متعلقة بها يسعى مناقشتها، ألا وهي: (أ) عدد أفراد العينة ورمز جمع المعلومات اللغوية، (ب) مقدار التفصيل الوصفي، (ج) نوع المعلومات اللغوية، (د) نوع التحليل

ومن أنواع الدراسات الطولية التقليدية ما يردّ من تفاصيل حول كلام المتعلم في الموقف الذي حدث فيه الكلام وكذلك ما يردّ من تفاصيل أخرى حول تحليل المعلومات اللغوية (مثلاً، الأشخاص الذين يشاركون في الحدث وعلاقتهم بالمتعلم) وفيما يأتي وصفٌ لدراسة طولية واحدة ذُكرت في هاكوتا Hakuta (١٩٧٤م أ).

أُخذت معلومات اللغوية من دراسة طولية لعملية اكتساب طفل ياباني في الخامسة من عمرها اسمها يوجوسو [Yugusu] لعلّه لإعطيّه بصفتها لغة ثانية وقد كان لاكتساب خارج فصول لمراسه الرسمية وكانت عائلتها قد قدمت إلى الولايات المتحدة لمدة سبعين حين كان والدها أستاذاً زائراً في جامعة هارفرد Harvard وقد سكوا في شمال كامبردج North Cambridge حيث كان جيرانهم من الطبقة لعماله (هاكوتا، ١٩٧٤م أ ص ٢٨٧)

ويعصى هاكوتا لصف الأطفال الذين لعبت معهم يوجوسو، حيث كانوا مصدرها الأساسي للمدخل اللغوي "وقد وصف نشاطها المدرسي دكراً أنها التحفت "بخصانة حكومية لمدة ساعتين يومياً، ثم ذهبت لاحقاً إلى مدرسة ابتدائية، لكن دون

أن ندرس قواعد اللغة الإنجليزية وقد كان معظم أصدقائها من الخيران يدهون معها إلى الصف نفسه في المدرسة" (هاكونا، ١٩٧٤م أ، ص ٢٨٧)

وفي معظم الدراسات الطولية (خاصة تلك التي تمثل دراسات الحالة)، يكون مصدر المعلومات اللغوية عادةً من الكلام العمويّ إلا أن هذا لا يعني أن الحدث لا يمكنه أن يُحفظ لإجراء حوار مع المتعلم ليحصل على نوع معين من المعلومات اللغوية، بل يعني ببساطة أن الدراسات الطولية لا تتناسب مع الجدول التجريبي experimental paradigm (سوف يُناقش لاحقاً) للمجموعة الصبغة control group، وللمجموعة التجريبية experimental group، وللتوازن المصد counterbalancing وهلمّ جراً ويرر هاسون مهجتي مهم له علاقة بالمعلومات اللغوية، المأخوذة من كلام عمويّ، ألا وهو. كيف يمكن أن نحصل على نوع معين من المعلومات اللغوية من خلال الكلام العمويّ؟ ففي الوقت الذي لا يصعب فيه الباحث صمماً ناهماً أن يُسمح المتعلم صيحاً معينة في اللغة الثانية، إلا أنه يستطيع أن يسأل أنواع معينة من الأسئلة خلال جمع المعلومات اللغوية ستقوده غالباً إلى التراكيب التي يريد فعل على سبيل المثال، لو كان محور اهتمام الباحث تطوّر استعمال الفعل الماضي في اللغة الثانية، يمكنه أن يطلب من المتعلمين خلال التسجيل معهم أن يتكلموا عن أشياء حدثت لهم في اليوم السابق

وعادةً ما يأتي تحليل المعلومات اللغوية المستقاة من خلال الدراسات لطوية (وخاصة في دراسات الحالة) على شكل ملاحظات كمية ووصفية، أو على شكل كلام قصصيّ وفي حين أن تحويل المعلومات اللغوية إلى أرقام وإحصاءات ليس هدفاً من أهداف هذه الدراسات، إلا أنه يمكن للباحث أن يذكر عدد المرات التي ظهرت فيها صيغة ما. وعند عرض النتائج من معلومات لغوية حُصفت بطريقة طولية، من المرجح أن تظهر أمثلة معينة لما نطق به المتعلم وللقيمة التي تُعسّر بها عباراته

وهذا النوع من المعلومات اللغوية مفيد جداً في تحديد اتجاهات التطور . وفي تفسير القيود الاجتماعية المحتملة ، وتأثير المدخل (انظر الفصل ١٠) على كلام المتعلم أيضاً . وهناك ، في الطرف الآخر ، عائق أساسي له علاقة بالوقت ، إذ إن إجراء دراسة طويلة يتطلب وقتاً في جمع المعلومات اللغوية في فترات منتظمة ، وفي تحويل الكلام الشفهي إلى كلام مكتوب ، الذي عادةً ما يكون مصحوباً بتصصيل مكثف عن الوضوح النحوي والشخصي والاجتماعي الذي جرى فيه . وهناك عائق ثانٍ يتعلق بعدم إمكانية التعميم ، إذ إن عدد المتعلمين في الدراسات الطولية غالباً ما يكون محدوداً ، ولذلك يصعب تعميم النتائج في هذه الحال . فمن الصعب أن نعرف ، ولو على سبيل الطر ، إذا ما كانت النتائج قابلةً للتطبيق على المتعلم أو المتعلمين محل الدراسة فقط ، أم أنها يمكن تعميمها على شريحة أعرض من المتعلمين . كما أن هناك صعوبة أخرى مع المعلومات اللغوية الطولية المنتجة عمويّاً - وهي الصعوبة الأكثر أهمية هنا . تظهر عندما يُنتج المتعلمون صيغةً ما ، إذ لا توجد هناك طريقة لسرّ إذا ما كانت معلوماتهم أعمق مما أنتجوه عمويّاً (انظر مجموعات المعلومات اللغوية في القسم ٢،١) . وتظهر هذه الحالة خاصة إذا لم يجمع الباحثون المعلومات اللغوية بأنفسهم ، أو إذا لم يستخلصوا فرصيات محددة ولم يستعدوا مسبقاً لجمع معلومات عن صيغ محددة في الكلام . فعلى سبيل المثال ، لو أن متعلماً أنتج الفعل المضارع فقط في مجموعة خاصة من معلومات لغوية خُمدت من كلام عمويّ ، فهل يعني هذا أن ذلك كلُّ ما يعرفه ذلك المتعلم ؟ في الواقع ، لا نستطيع أن نفسر المعلومات اللغوية على أساس ما هو موجود فعلياً فقط ، لأننا لا نعرف إذا كان غياب صيغ معينة يعني نقصاً في المعلومات حول تلك الصيغ .

والنوع الثاني من طرق جمع المعلومات اللغوية تتضمن الدراسات العرضية . وفي هذا النوع أيضاً ، هناك أربع سمات قابلةٍ للتعريف ، تكونُ بشكل عام مرتبطةً عثل هذه

الدراسات، وهذه السمات هي: (أ) عدد المتعلمين ووقت جمع المعلومات اللغوية، (ب) نوع المعلومات اللغوية، (ج) الوصف التفصيلي، (د) تحليل المعلومات اللغوية وتتكون الدراسات العرضية عموماً من معلومات لغوية خُصت من عدد كبير من المتعلمين في وقت معين فالمقصود هو أن يستطيع أن يرى مقطعاً محدداً من التطور يستعمله ليكون دليلاً على التطور الحقيقي الذي يحدث فعلياً ويعكس دراسات الحالة التي تعتمد بشكل رئيسي على الكلام العموي، عادةً ما تكون المعلومات اللغوية العرضية (ولكن ليس دائماً) معتمدة على مُخرج مُوحى ويعني هذا أن الباحث في مثل هذا النوع من تصميم الأبحاث يحاول أن يجمع معلومات لغوية معتمدة على فرصة بحثية محددة فالمعلومات اللغوية، بناءً على ذلك، تأتي من أداء المتعلمين في تجربة محددة مسبقاً

ب. نوع المعلومات السابقة عن أفراد العينة يختلف عن تلك التي رأياها في الدراسات الطولية فليس من الضروري أن يعرف المشاركون فردياً، أو أن تُقدّم عنهم معلومات وصفيّة مفصلة فعادةً ما تُقدّم معلوماتٌ معية حول خلفية المشاركين للغة في الدراسة على شكل جدول، كما هو مبين في الجدول رقم (٢٠٥)

الجدول رقم (٢٠٥) عرض معيومات لغوية تفيدية في تصميم عرضي

البلغة	عدد المشاركين	الجنس	العمر	الكفاءة
العربية	٢٤	١٣ أنثى، ١١ ذكر	٢٦ - ٢٢	٨ مبتدئ / ٨ متوسط / ٨ متقدم
الإسبانية	٢٤	١٢ أنثى، ١٢ ذكر	٢٨ - ٢٣	١٢ مبتدئ / ١٢ متقدم
البيانية	٢٤	١١ أنثى، ١٣ ذكر	٢٣ - ٢١	٢٠ مبتدئ / ٤ متقدم

ولأن المعلومات اللغوية العرضية تدخل فيها أعداد كبيرة من المتعلمين، فمن المتعارف عليه أن تُجرى مسبقاً دراسة تجريبية تؤكد مصداقية البحث في تصميمه وتحليله

وعادةً ما تظهر النتائج في الدراسات العرصية أكثر كميةً وأقل وصفيّةً منها في الدراسات الطولية، بحيث يكون التحليل الإحصائي وتفسيره جريئاً أساسيين في تقرير البحث كما يمكن أن تستخدم تصميم الدراسة العرصية لعمل دراسة طولية مستعارة وفي مثل هذه الدراسة، يكون التركيز، مثل ذلك الموجود في الدراسات الطولية، على النعير للعوي (أي الاكتساب)، حيث تجمع المعلومات اللغوية في نقطة محددة من الوقت، ولكن بمستويات مختلفة من الكفاءة اللغوية فعلى سبيل المثال، لو أن باحثاً يدرس اكتساب صيغة الاستمرارية في لرمس، فإنه يريد أن يعرف ما يستطيع المتعلمون أن يفعلوا في نقطة معينة من الوقت (لأن السؤال يتضمن اكتساباً وليس معلومات) وأن يعرف أيضاً ماذا يحدث خلال مدة من الوقت. فإحدى طرق جمع مثل هذه المعلومات اللغوية تكون من خلال دراسة طولية ملاحظاً بدقة كلّ مثال يُستعمل فيه الرمز المستمر أو لا يُستعمل (انظر مجموعة المعلومات اللغوية ٢) وهناك طريقة أخرى جمع المعلومات عن التطور اللغوي، وذلك بأخذ مجموعة كبيرة من المتعلمين بمستويات مختلفة من الكفاءة اللغوية - لنقل: متدئ، ومتوسط ومتقدم - وتعطي كل مجموعة الاحتار نفسه وتعرض هذه الطريقة في جمع المعلومات اللغوية أن مقاربه هذه المجموعات الثلاث سوف يعطي نتائج مشابهة لا يمكن أن نجده لو أن بطر إلى فرد واحد خلال مدى لرمس الذي يتم فيه الاكتساب وبمحور الخلاف فقط حول الحد الذي يمكن تبرير هذا الافتراض فيه

وهذا إيجابية لمذهب الدراسة العرصية، هي نفسها سلبية في المعلومات اللغوية الطولية فبسبب وجود أعداد كبيرة من المتعلمين في الطريقة الأولى، ستكون هناك إمكانية أكثر لنعمم النتائج على مجموعة أعرص من المتعلمين أما سلبية هذا النوع من الدراسات العرصية، في أدبيات اكتساب اللغة الثانية في الأقل، فتتمثل في أنه ليس هناك غالباً معلومات تفصيلية عن المتعلمين أنفسهم وعن البيئة اللغوية التي جُمع إنتاج

المتعلمين فيها وربما يكون كلا النوعين من المعلومات مهمَّ في تفسير منطقيّ للمعلومات اللغوية على أن هذا النقد بالطبع ليس مشكلةً في اتجاه البحث أكثر من كونه مشكلةً في الطريقة التي عُرضت بها النتائج في الدراسات السابقة وكما نلاحظ سابقاً، ترتبط المعلومات اللغوية الطولية غالباً بمعلومات وصعبة (أو كمية). أم المعلومات اللغوية العرضية والطولية، المستعارة، في الحاسب الآخر، فتتربط غالباً بقياسات كمية أو إحصائية وفي كل الأحوال، فإنه من السهل أن تُعدَّ تحليلاً إحصائياً لمعلومات لغوية طويلة، كما أنه من السهل أيضاً أن تقدم تحليلاً وصفاً لمعلومات لغوية عرضية فمن الخطأ أيضاً أن يقتصر أنه لا يمكن تعميم المعلومات اللغوية الطولية أبداً، إذ يمكن أن يجمع في مدف واحد معلومات جُمعت بناءً على دراسات طولية كثيرة لمتعلمين مختلفين

ويرر هذا سؤال مهم. لماذا يفصل باحث نوعاً معيناً من طرق جمع المعلومات اللغوية على الأنواع الأخرى؟ إن المهم في فهم ذلك الاحتير هو فهم العلاقة بين سؤال البحث ومنهجية البحث فرغم أن العلاقة قد لا تحمل دائماً لمعدة ١.١، إلا أن هناك أنواعاً محددة من الأسئلة وأنواعاً محددة من الصعوبات الخارجية التي تجعل باحث يختار نوعاً معيناً من طرق البحث دون سواء فعلى سبيل المثال، لو أن باحثاً أراد أن يجمع معلومات عن كيفية تعلّم المتكلمين غير الأصليين لاعتدار مستخدمين لغة ثانية، فإنه يستطيع أن تابع المتعلمين خلال زمنٍ محدد، ملاحظاً أمثلة من الاعتذار (بم في تجربة صابطة أو في وضع طبيعي) وعلى الحاسب الآخر، يستطيع الباحث أن يستعمل طريقة الدراسات العرضية بأن يصمّم موقفاً معيناً يسأل فيه مجموعات كثيرة من متكلمي اللغة الثانية عما يمكن أن يقولوه في ذلك الموقف فيسما يستعمل الطريقة الثانية الإجبار في إسح لمعلومات اللغوية المطلوبة، فإن باحث يتطرق في الطريقة الأولى حتى يُسمح لمتعلمون تلك المعلومات وفي حين يجادل كثيرون في أن الطريقة

الأولى "أفضل"، إذ إنها تعكس الواقع بشكل أكثر دقة، فإنه من الواضح أيضاً أنه رى يجب علينا أن نتتظر فترة مقبولة من الوقت قبل الحصول على أي معلومات يمكن أن تكون مفيدة في الإجابة عن سؤال البحث الأساسي وبناءً على ما سبق، فإن ضرورات الموقف نفسه هي التي تقود الباحث إلى استعمال طريقة معينة في بحثه

على أنه من الخطأ أن نفكر في أي من هذه الحدود المودجية على أنها حدود صرامة وسيكون من الخطأ كذلك أن نربط الدراسات الطولية بالمعلومات اللغوية التي تجمع طبيعياً. فالباحث يستطيع أن يجمع دراسات طولية من عدد كبير من المتكلمين، كما يمكنه، في الوقت نفسه، أن يجمع المعلومات اللغوية طويلاً باستخدام الشكل التجريبي ففي دراسة عن العبارات الموصولة relative clauses، جمعت جاس (١٩٧٩م أ، ١٩٧٩م ب) معلومات لغوية من ١٧ متعلماً في ست فترات رسمية (شهرياً) وقد وافقت الدراسة التعريف التقليدي للدراسات الطولية بهذا الشكل ولكنها لم توافق تعريف دراسات الحالة؛ وذلك لأنها لم تتضمن توصيفات مفصلة للكلام العموي والدراسة، على الحاسب الآخر، وبالنظر إلى الطبيعة التجريبية للدراسة (حيث إنها حوت إنتاجاً قسرياً للعبارات الموصولة)، أكثر مناسبة لفئة الدراسات العرضية بمعنى أن الفئات التي وصفها هي فئات مقترحة، ولا تتضمن فئات محددة بصراحة. أي أن هناك كثيراً من المرونة في تصنيف البحث تحت نوع يعبه أو غيره من الأنواع

وسوف نطرح الآن في دراستين اثنتين لعطي فكرة عن نطاق المعلومات اللغوية التي درست في اكتساب اللغة الثانية

سطر أولاً في دراسة لكامف Kumpf (١٩٨٤م) اهتمت بفهم كيف يعبر المتكلم غير الأصلي عن الرمية temporality في الإنجليزية (انظر الفصل رقم ٦ أيضاً) وقد كانت إحدى طرق جمع هذه المعلومات التي استخدمتها أن تُقدّم

للمتعلمين جملًا (ربما تُحذف فيها صيغة الفعل) وتطلب منهم أن يملؤوا الفراغ بالصيغة الزمنية الصحيحة ولا يمكن أن يزودنا هذا، على كل حال، بمعلومات عن كيفية استعمال ذلك المتكلم الزم في بيئة طبيعية. فالكلام العموي وحده هو الذي يُمكن أن يزودنا بتلك المعلومات وفيما يلي النص الذي أُنحتَه مَكَلَمَةُ يابانية في دراسة كُفِّ والمتعلمة هي امرأة سبق لها أن عاشت في الولايات المتحدة مدة ٢٨ سنة قبل وقت التسجيل ولأغراض جمع المعلومات الدعوية، فقد طُلبَ منها أن تنتج وصفاً قصصياً

First time Tampa have a tornado come to
Was about seven forty five
Bob go to work, n I was inna bathroom.
And a tornado come shake everything
Door was flyin open, I was scared.
Hanna was sittin in window
Hanna is a little dog.
French poodle
I call Baby
Anyway, she never wet bed, she never wet anywhere
But she was so scared and crying' run to the bathroom, come to me, and she
tinkle, tinkle, tinkle all over me.
She was so scared
I see somebody throwin a brick onna trailer
wind was blowin so hard
ana light outside street light was on
oh I was really scared.
An den second stop
So I try to open
I say, "Oh, my God. What's happen?"

(ص ص ١٣٥ ١٣٦) I look window Awning was gone

فيم يتعلق بالزمنية، هناك نتائج قليلة استحصتها كُفِّ من هذه المعلومات الدعوية، إحداهما أن هناك فرقاً بين معلومات أُستحصت من المشاهدة مباشرة (أي ذلك الذي يعطي حتمية معلوماتية للقصة شاهداً بنفسه) وبين معلومات عن الحدث نفسه وقد انعكست هاتان الوظيفتان في استعمال الفعل *to be* مع الاستمرارية أو عدم

استعماله معها ونظهر في وصف المشاهدة المباشرة العبارات الوصفية الآتية
(wind was blowing, door was flying open, Hanna was sitting in window)، إذ تظهر
بوصوح صيغة الماضي من الفعل *to be* ولكن عدم تكلم هذه المتعلمة عن أحداث
معية وقعت في الموقف نفسه، فإنها لم تستعمل الفعل *to be* في أي شكل من أشكاله
(somebody throwin brick onna trailer)

وهناك نتيجة أخرى من هذه الدراسة هي عدد المرات التي وُسِّعت فيها أنواع
معية من الأفعال بعلامات الزمن فالعمل ارتباط (*to be*)، استعمل بصيغته الرسمية
بـ ١٠٠٪، أما الأفعال التي تعبر عن عادة في الماضي (*used to*) فقد استعملت بصيغتها
الرسمية بـ ٦٣٪، واستعملت أفعال الحدث المستمرة (مثل *try*) بـ ٦٠٪

هل يمكن أن تكون هذه المعلومات قد استُخدمت من خلال مراقبة مصطفة؟
بالنظر إلى المجموعة الأولى من النتائج (التي تحدد الفروق بين المعلومات عن وضع
المشاهدة والحدث نفسه) ربما يكون الجواب لا، ولكن بالنظر إلى المجموعة الثانية
(تكرار أرملة الأفعال)، ربما يكون الجواب نعم إنه من الصعب في أمثلة المجموعة
الأولى أن نتحليل دراسة تجريبية تستخلص مثل تلك المعلومات أم في حالة
المجموعة الثانية، فإنه سيكون أكثر سهولة أن نتحليل أعداد مواقف (حتى استعمال
جمل مفردة) يمكن أن تُجمع من النتائج نفسها

ولأن هذه المعلومات النوعية محصورةً بمتكلم واحد، فإنه من المفيد أن نعرف
هل هذه ظاهرة عامة أم لا. فيمكن للتتح من دراسات كهذه أن تؤكد عن طريق النظر
في إنتاج عدد أكبر من المتعلمين وعلى أي حال، حقيقة وجود متكلم واحد فرق بين
مواضع استعمال الفعل (*to be*) ومواضع عدم استعماله، ندلّ على أنها تعميم محتمل
في اللغة النسيئة إلا أن هذا سؤالاً واحداً يشمل معظم الأبحاث في اكتساب اللغة
ثانية، ألا وهو - هل أنظمة اللغة التي يُدعها المتعلمون متوافقة مع ما يوجد في أنظمة

الدعة الطبيعية، بمعنى آخر، ما حدود الدعات الإنسانية؟ ومع إعطاء الأولوية لأسئلة كهذه، فإن حقيقة أن فرداً واحداً أبدع تعميماً معيباً في الدعة البيئية (في هذه الحال استعمل *to be* فعل أو عدم استعماله ليمرّق بين وظيفتين خطائيتين) هي حقيقة كافية لإعطاء أجوبة مدنية

دعنا ننظر الآن إلى دراسة جمعت معلومات لغوية من خلال نموذج تجريبي وهي دراسة قام بها جاس وارد Ard (١٩٨٤م) اللذان ركّزا على ما يعرفه المتعلمون عن المعاني المختلفة حول الاستمرارية وقد جاءت قاعدة معلوماتهم من إجابات ١٣٩ متعلماً عن أربعة مهمات مختلفة وهي المهمة الأولى، طُلب من المتعلمين أن يحكموا على مدى قبولهم لحملٍ تحتوي معاني مختلفة من الاستمرارية، كما في (٢,٥٥ و ٢,٥٦).

John is traveling to New York tomorrow (٢,٥٥)

John travels to New York tomorrow (٢,٥٦)

وفي المهمة الثالثة، كانت الحمل مصممة في حوارات قصيرة

Mary I need to send a package to my mother in a hurry (٢,٥٧)

Jane Where does she live?

Mary In New York

Jane Oh, in that case John can take it. John is traveling to New York tomorrow

وفي المهمة الثالثة كانت هناك حمل فردية أيضاً، ولكنها هذه المرة في مجموعات تتكوّن كل مجموعة من خمس حمل وقد طُلب من المتعلمين، مرة أخرى، أن يوصّحوا مدى استحسانهم لها

The ship sailed to Miami tomorrow (٢,٥٨)

غادرت السفينة إلى ميامي غداً

The ship is sailing to Miami tomorrow (٢,٥٩)

نعادر الآن السفينة إلى ميامي غداً

The ship will sail to Miami tomorrow (٢, ٦٠)

سوف تعادر السفينة إلى ميامي غداً

The ship sails to Miami tomorrow (٢, ٦١)

تعادر السفينة غداً إلى ميامي غداً

The ship has sailed to Miami tomorrow (٢, ٦٢)

السفينة عادت إلى ميامي غداً

أما في المهمة الرابعة فقد أعطيت لعيه الدراسة صيغة فعل وطلب منهم أن يكتبوا جملة طويلة قدر الإمكان تتضمن تلك الصيغة

وقد وجد الباحثون أن هناك ترتيباً مفصلاً للمعاني المختلفة للاستمرارية فعلى سبيل المثال، رتب معظم المتعلمين المعاني المختلفة للاستمرارية بحيث كان الأكثر شيوعاً استعمال الاستمرارية للتعبير عن الحاضر (John is smoking American cigarettes now)

أما المعنى الثاني فقد كان استعمال الاستمرارية للتعبير عن المستقبلية futurity كما في (John is traveling to New York tomorrow) وقد استعمل المعنى الثالث للتعبير عن الوقت الحاضر مع أفعال الإدراك verbs of perception كما في (Dan is seeing better now) أما

المعنى التالي فقد كان مع أفعال مثل connect يربط، كما في (The new bridge is connecting Detroit and Windsor) وكان المعنى الأخير متصلاً مع الأفعال المساعدة (أفعال to be) كما في المثال (Mary is being in Chicago now) وقد استعمل المؤلفون

هذه المعلومات ليحصلوا على معلومات عن تطور المعنى، مما في ذلك المعاني الأصليه والمعاني الفرعية وقد كان هذا غير ممكن من خلال الكلام العموي وحده، حيث كان لا بد من مهمة اختيار إجبارية للمعلومات اللغوية forced-choice data task للحصول على المعلومات المطلوبة كما أنه يسعى أيضاً أن شبه إلى أن الملاحظات الموجهة للكلام العموي ربما تقلل من المعرفة اللغوية المتعلم ما، خاصة في تلك الحالات التي تكون فيها المهمة غير مراعية للتركيب اللغوي المراد ملاحظته، أو مبالغاً في مطالعها

(٢،٤) استخلاص المعلومات اللغوية Data Elicitation

هناك طرق كثيرة لاستخلاص المعلومات اللغوية في مجال اللغة الثانية ومعظم هذه الطرق، وليس كلها، كما ذكرت سابقاً، بها أوصوبها في حقول أخرى وليس الهدف من هذا الجزء أن يكون شاملاً جامعاً، وإنما هو عبارة عن تدكير بأنواع المعلومات اللغوية وطرق جمعها التي استعملت في دراسات اللغة الثانية

(٢،٤،١) الاختبارات اللغوية القياسية Standardized Language Tests

لا يُستعمل هذا النوع من الأدوات غالباً مصدرًا لمعلومات اللغة الثانية، لأن أكثر أنواع الاختبارات القياسية شيوعاً هو موضوعي ولا يعطي معلومات لغوية بت حيه (بعد عمل ارد وهو مورج Homburg، [١٩٨٣م، ١٩٩٢م] استثناء من ذلك، وقد نوقش في الفصل ٥)

وعلى الخاب الآخر، تستعمل اختبارات لغة القياسية غالباً قياسات مختلفة بقياس مستويات الكفاءة فيمكن في دراسة معينة، على سبيل المثال، أن يُعدّ لمتعلمين متقدمين لغوياً إذا حصلوا على درجة في التوفل TOEFL (اختبار الإنجليزية بصفتها لغة ثانية) فوق مستوى محدد وحتى مع الاختبارات القياسية، وليس هناك نقطة مقبولة وحاسمة تمامً للمتقدم والمتوسط والبدئ وهلم جراً وفي الواقع، تمثل إحدى الصعوبات في مقاربة دراسات اكتساب اللغة الثانية في أنه ليس هناك نقطة مفصلة وحاسمة، والمستوى المتقدم لدى باحث ربما يقبل المستوى المتوسط لدى باحث آخر وقد عرف توماس Thomas (١٩٩٤م)، بناءً على مسح بدراسات السابقة، أربعة طرق شائعة لتقييم الكفاءة (أ) الأحكام الانطباعية، (ب) لوضع الدراسي (مثل الفصل الأول من السنة الثانية في الفرنسية)، (ج) اختبار خاص مصمم للبحث، (د) الاختبارات القياسية ولأن هناك طرق عديدة بقياس الكفاءة ترك ذلك صعوبة بالغة في حقل اكتساب اللغة الثانية عند مقاربة الدراسات فيه وهذا عكس

حقول اكتساب لغة الطفل (انظر الفصل ٤)، حيث هناك وسائل مقبولة جداً في الحكم على موقع الطفل على مقياس التطور

(٢, ٤, ٢) اختبارات من علم النفس Tests From Psychology

تستعمل عادة الدراسات التي تدرس الاتجاه attitude والدافعية motivation وأساليب التعلم learning styles وخصائص الشخصية personality characteristics أدوات مستعارة مباشرة، أو مع بعض التعديل، من حقول علم النفس فتستعمل الاستنانات كثيراً للحصول على معلومات عن الاتجاهات التي ربما يحملها المتعلم نحو تعلم اللغة عموماً، أو نحو تعلم لغة معينة (انظر الفصل ١٢) وقد وضع جاردير Gardner ولامبرت Lambert (١٩٧٢م) استنادة قياسية في ذلك، حيث عُدلت هذه الاستنادة في دراسات كثيرة منذ ذلك التاريخ وفيما يلي مثال على أنواع الأسئلة:

أ) أدرس الفرنسية لأني:

(أ) أعتقد أنها ستكون يوماً ما مفيدة في الحصول على وظيفة جيدة

(ب) أعتقد أنها ستساعدني في فهم أفضل للشعب الفرنسي ولطريقتهم في الحياة

(ج) أعتقد أنها ستسمح لي أن ألتقي وأتحدث مع أناس مختلفين أكثر

(د) أعتقد أن معرفة لغتين ستجعلني شخصاً أفضل ثقافة

(هـ) أي سبب شخصي آخر

وهناك نوع آخر من المعلومات يحصل عليها بأن يطلب من عينة الدراسة أن

يبدوا رأيهم (من أؤيد بقوة إلى أعارض بقوة) على مقدس من ٦ نقاط في ما يأتي:

١ في الولايات المتحدة اليوم، المسؤولون الحكوميون غير مهتمين أبداً بمشاكل

لشخص العادي

٢ بالنظر إلى أنني عشت مدة طويلة في هذه الثقافة، يمكن أن أكون أكثر سعادة

لو انتقلت الآن إلى بعض الأقطار الأخرى

٣ - مقدار اهتمامهم بشعب فرنسا، الأمريكيون أكثر صدقاً وإخلاصاً

٤ - الحياة الأسرية أكثر أهمية للأمريكيين منها لفرنسا

وُستعمل أيضاً الدرجات الاتجاهية في البحث في الدافعية والاتجاهات فتُعطى عينة الدراسة أصداً قلبية، ويُطلب منهم أن يقيموا انطباعاتهم حول مجموعة من الناس (مثلاً: أشخاص من فرنسا) على ميران تقيمي مكون من ٧ نقاط

(أ) ممتنع - - - - - : - - - - - محل

(ب) مُجفف - - - - - : - - - - - غير مجفف

(ج) سعيد : - - - - - - - - - - حزين

(د) شيط - - - - - : - - - - - كسول

وهناك عمل آخر يعتمد على الاختبارات النفسية القياسية يظهر في الأبحاث التي تدرس علاقة استقلال المجال field independence باكتساب اللغة الثانية (انظر الفصل ١٢) إن فكرة استقلال المجال / اعتماد المجال field dependence خرجت من أدبيات العلم المعرفي، وتشير إلى المدى الذي يستطيع فيه إنسان أن يفصل شيئاً حسيّاً من المجال المحيط به بدلاً من معاملته جزءاً لا يتجزأ من ذلك المجال ولتطبيق هذا وُضع اختبار مجموعة الأشكال المتداخلة Group Embedded Figures Test، حيث يوجد في الشكل رقم (٢، ١) مثال من هذا الاختبار

ويتعلق بهذا النوع العمل الذي يبحث في الرابط بين احتمالية العموص واكتساب اللغة الثانية وتظهر هـ أسئلة كالآتي -

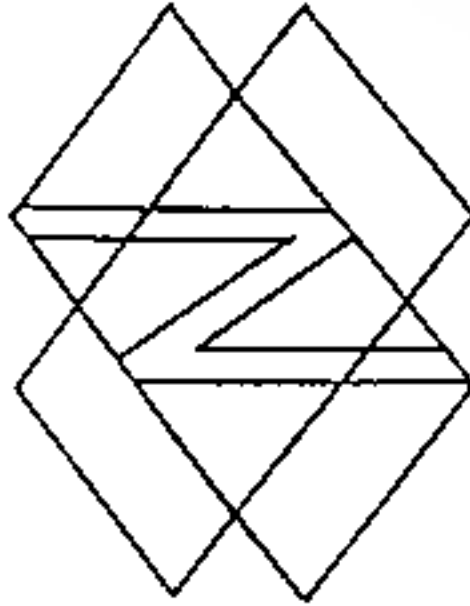
يؤدي لقاء مجموعة ما أفضل ما يمكن عندما يكون هناك جدول أعمال محدد.

YES نعم! YES نعم yes نعم ؟ no لا NO لا NO لا

إن الإجابة بـ "نعم" تعني احتمالاً صعباً للعموص

ويعمد الباحثون، في دراسات هذا النوع الذي ذكر في هذا القسم، إلى استعمال

اختبار قياسي للكفاءة الدعوية لقدس الخاصية المراد بحثها



شكل معقد



شكل بسيط

الشكل رقم ١٢٠) مثال من اختبار مجموعة الأشكال التضمينية The Group Embedded Figures Test

المصدر: تم تعديله وإعادة إنتاجه بإذن خاص من الناشر

Consulting Psychologists Press, Inc., Palo Alto CA 93003 from Group Embedded Figures Test Manual by Human A. Witkin, Philip K. Oltman, Evelyn Raskin, Stephen A. Karp. Copyright 1971 by Consulting Psychologists Press, Inc.

جميع الحقوق محفوظة. ويمنع إنتاجه مرة أخرى دون إذن مكتوب من الناشر

(٢، ٤، ٣) إجراءات استخلاص اللغة Language-Elicitation Measures

هذه تقنية شائعة في جمع المعلومات اللغوية تعرف بالمحاكاة المستنطة elicited imitation. وكما يشير المصطلح، فهذه تقنية يسمع فيها المتعلم جملة (عادة مسجلة على شريط) ثم يُطلب منه أن يكررها تنمها. فإذا كانت الجملة طويلة بما يكفي، فإن المتعلم من يكون قادراً على أن يحتفظ بها في الذاكرة قصيرة المدى مدة كافية لتكررها. فتكون بهذه الحال محزنة على شكل وحدة دلالية، مما يجعل المتعلم يحرص تركيزه الخاص به على الجملة في محاولة منه لتقليدها. وهذا بدوره يعطي انبثاق مؤشراً على بنية النحو الموجودة لدى المتعلم. وهذا يأتي مثلاً على ذلك في (٢٦٣) (فلاين Flynn، ١٩٨٧م).

Stimulus. The doctor called the professor when he prepared the (٢, ٦٣)
breakfast

لحافر دعا الدكتور الأستاذ عندما أعد الفطور

Response. The doctor called the professor and the doctor prepared the
breakfast

الاستجابة دعا الدكتور الأستاذ وأعد الدكتور الفطور

هذه المعلومات اللغوية مصنوعة بشكل كبير فيما يتعلق بنوع السمة التي يحاول أن يحصل على معلومات عنها إلا أن هذه التقية، مثل كل المعايير المستحصصة، لها محدوديتها ونقاط ضعفها فمن ذلك مثلاً، كما في كل التجارب، الحاجة للتأكد من العدد المناسب للأمثلة الخاصة بكل تركيب، والحاجة للتأكد من الحمل المقارنة (مثلاً) فيما يتعلق بالصعوبة المعجمية والطول والصعوبة الصوتية) ومحل الخلاف، بشكل أكثر تحديدًا، هو نوع المعرفة الذي تعكسه طريقة المحاكاة المستنطة هل تعكس النتائج قدرة المتعلم التحتي؟ أم هل هاء أشياء في تنفيذ الطريقة، مثل قرارات المتعلم السمعية والنطقية، يمكن أن تدخل في النتائج؟ (شودرون Chaudron وراسل Russell، ١٩٩٠م)

ويهتم كثير من الباحثين باللغة التي تظهر في مواقف عفوية، وليس بمعلومات اللغوية التي تستخرج عن طريق التجارب فيطلب الباحثون عادةً، في محاولة لتفسير المعلومات اللغوية التي تظهر طبيعيًا عن غيرها، من شخص أو نص قصة، أو أن يعطي تقريراً مكتوباً أو شفويًا حول فيلم، أو أن يكتب كتابةً إرشائية، أو أن يتحدث مع زميل له ويرى تفرص هذه الطريقة نوعاً من التحكم في جسس المعلومات اللغوية المستحصلة، إلا أنه لا يمكن التنبؤ بالمعلومات اللغوية التي ستنتج عنها، خاصة فيما يتعلق بتركيب نحوية معينة وربما لا تصلح أيضاً، كما ذكرنا سابقاً في هذا الفصل، في اطلاعاً شكل دقيق على المعرفة اللغوية للمتعلم

ولعل طريقة استعمال المعلومات اللغوية الخدسية واحدة من أكثر الطرق مختلفة عليها في إجراء بحوث اللغة الثانية ويُقصد بمصطلح المعلومات اللغوية

الخدسة، عموماً، نوع من الأداء الماوراء لعوي ،metalinguistic performance حيث يُسأل المتعلمون عن خدسهم (أو أحكمهم) حول جملة معينة إذا كانت مقولة لديهم أو غير مقبولة (إما لعوباً أو في سياق معين) ومثلاً يمكن أن يُقدّم لمتعلمي الإنجليزية حملٌ مثل الحمل الآتية، ثم يُسألون عما إذا كانت جملاً إنجليزية جيدة.

He remembers the man who his brother is a doctor (٢, ٦٤)

إنه يتذكر الرجل الذي أخوه طبيبٌ

We respect the man with whom you danced with him. (٢, ٦٥)

نحن نحترم الرجل الذي رقصت معه.

He likes the girl who her uncle is a baseball player. (٢ ٦٦)

إنه يحب البنت الذي عمها لاعب بيسبول

He laughed at the boy whom he is taller than him (٢, ٦٧)

لقد ضحك على الولد الذي هو أطول منه

John admires the woman for whom you wrote the letter (٢, ٦٨)

لقد أعجب جون بالمرأة التي كتبت لها رسالة

He met the man whom you recommended. (٢, ٦٩)

لقد قابل الرجل الذي أوصيت

لقد استعملت المعلومات اللغوية الخدسية بشكل واسع في أبحاث اكتساب اللغة الثانية، إلا أنها كانت موضوعاً للعديد أكثر من غيرها من طرق البحث الأخرى وهناك، تاريخياً، كمية مهمة من أبحاث اكتساب اللغة الثانية تأثرت (وما تزال) بالمبادئ النظرية المستقاة من حقل اللسانيات كما ظهرت، بالتوازي مع هذه الخلفية النظرية، طرق بحث استعملت تهيدياً في اللسانيات وتأتي اختبارات الحكم على السحوية أو

المقبولية^(٦) grammaticality or acceptability judgment tasks بصفتها الطريقة الرئيسية بين طرق البحث المستعملة في جمع المعلومات اللغوية من الألعاب الأصلية ولقد أصبح من الشائع الآن بين العلماء أن يفكروا في اللغة، ليس عما يتعلق باستعمالها في مواقف الاتصال اليومية، ولكن أيضاً أن يختبروا اللغة على أنها "موضوع التحليل" في نفسها^(٧) (كازدن Cazden، ١٩٧٦م، ص ٦٠٣) فالأحكام النحوية شكل واحد (ولكنها ليست الوحيدة) من أشكال الأداء اللغوي الوصفي، أو من أشكال موضوعية اللغة

وتمضي أحر، تكمن إحدى طرق موضوعية اللغة [جعلها موضوعاً] في أن تقرر إذا ما كانت جملة ما مقبولة أم لا ولكن يبقى التساؤل قائماً ما المعلومات التي تقدمها لنا هذه الطريقة؟ من هذه المعلومات أن استحداث المتكلمين الأصليين تستعمل للاستدلال على المكونات النحوية للغة معينة أي أنها تستعمل لتحديد أي الحمل يمكن أن توجد من قواعد لغة ما ويمكن أن يحصل هذا بسهولة عن طريق ملاحظة الكلام العموي، إلا أن المعلومات المستحصلة من الحكم على الحمل يمكن أن تكشف لنا عن اللغة أكثر مما تكشفه معلومات الإنتاج وحدها فعلى سبيل المثال، لو أن متحدثاً أصلياً بالإيطالية نطق الجملة (٢,٧٠)

La bambina guard al giocattolo (٢,٧٠)
the baby looks at the toy
"الطفل ينظر إلى اللعبة"

(٦) هناك عنصر نظري، نجيب مراعاته، بين أحكام النحوية وأحكام المقبولية، بالرغم من حقيقة أن مصطلحين يستعملان عادة بالتساوي فيشير الأول في المصطلحات النحوية بصفة خاصة إلى تلك الحمل التي توجد بواسطة النحو بصف يشير الآخر إلى تلك الحمل التي يكون لدى المتكلمين بها حساس بصياغتها نحوية وأحكام النحوية بصفتها أداة نظرية غير قابلة للتوصوف بغير مباشرة ولكن يستدل عليها من خلال أحكام المقبولة

ممكّن أن يستنتج أن نسق الكلمات أو ترتبها في تلك اللغة هو فاعل فعل
مفعول به ورمز يعرف، عن طريق معلومات الإنتاج وحدها، أكثر قليلاً من ذلك،
إلا أننا لن نعرف بالتأكيد ما أنواع ترتب الكلمات الأخرى التي توحد في تلك اللغة،
أو تلك غير الموحدة فيها ونحن لا نعرف إذا ما كانت الحملة الآتية ممكّنة أيضاً

mangio io la pasta (٢,٧١)
eat , 1st person sg. I the pasta
"I eat pasta"
أأكل أنا المكرونة

فالنسق فعل وفعل مفعول به، في الواقع، هو نسق ممكّن في لإيطاليا^٧
أيضاً، وهي حقيقة ربما تظهر، وربما لا تظهر، عن طريق معلومات الإنتاج وحدها (في
الأقل ليس عن طريق معلومات الإنتاج العموية) على أن استعمال أداة الحكم على
الحمل، في الحالتين الأخرى، لن يهوّت هذه الحقيقة ويمكن لهذه الأداة، أيضاً، أن عمدنا
معلومات عما هو غير ممكّن في اللغة، وهو شيء لا نعدنا به معلومات الإنتاج
إن استعمال أداة الأحكام العموية، وهو منتشر في أبحاث اللسانيات، صنفه
انثوني في اللغة ثالثة، ولكنه لم يمرّ دون صعوبات أو تناقضات فقد حاد
سليسكر (١٩٧٢م) في أن على الباحثين أن يعيروا انتباهاً تحملياً فقط للمعلومات
الشاهدة التي يمكن أن تُرجع لها التسوّات النظرية - وهي الكلام الذي يشعّ عندما
يحدون المتعلم أن يطقو جملاً مستعملاً للغة الهدف^٨ (ص ص ٢١٣ ٢١٤) ورغم
أن هذا الرأي ما زال يتمسك به بعض الباحثين، إلا أنه لم يُقبل على علّته أبداً
فكورد (١٩٧٣م)، على سبيل المثال، جادل في أن المعلومات العموية مستحصّة
من المتعلمين فسرّاً ضرورية

(٧) - النسق فعل فاعل مفعول به محدود، نوعاً ما في لإيطاليا، حيث يمكن استعمال عدة سائل
(كما في ٢٧١) ونحن توحد عدة مع الاسم وليس مع بصير، سكتة بعد الفاعل

تُستعمل معلومات اللغوية المستخلصة من المتعلمين لاكتشاف شيء معين خاص عن لغة المتعلم وليس فقط لجعله يتكلم بحرية. ولشعر هذا على أن يصح قبول على المتعلم لشعر على الأخير بشكل صارم من خلال مظهر محدده حسب قدرته بحويه ولعظمه والصوتية (كورنر ١٩٧٣م، ص ٢١)

وهنا يبرز السؤال الأساسي إلى أي حد يمكن أن تكون معلومات الأحكام اللغوية ذات قيمة، بصفتها قياسات تستطيع أن تولده قواعد المتعلم في نقطة محدده من الزمن، هناك فرق واضح بين معلومات الأحكام اللغوية المستخلصة من متحدثين أصليين باللغة ومعلومات الأحكام اللغوية المتعلقة باللغة الثانية فهي الحال الأولى، يُطلب من المتحدثين الأصليين أن يحكموا على جمل من نظمهم اللغوية، وذلك للحصول على معلومات عن ذلك النظام اللغوي نفسه. ويريد أن يقول، بكميات أخرى، أن النظامين الاثنين متماثلان ولكن في حال متعلمي اللغة الثانية، فإنه يُطلب من المتعلمين أن يُعطوا أحكاماً حول اللغة التي يتعلمونها في مرحلة ثم تكتمل فيها معرفتهم بذلك النظام اللغوي. فالاستنتاجات الخاصة بها لم تكن حول النظام الذي سئلوا عنه، ولكنها عن نظام داخلي لدى المتعلمين (أي. أنه ربما يكون هناك عدم تماثل بين النظامين محل البحث)

والقصة المهمة هنا تتعلق بالعموم، التي يُقصد بها المعرفة ناقصة (أو نقص المعرفة) التي تكون لدى المتعلم في حواس من فوعد لغة الثانية فهذا كثير من الحمل، كما تقول سكاشتر Schachter وتايسون Tyson وديفلي Duffley (١٩٧٦م)، لا يملك متعلمو اللغة الثانية معرفة كاملة بها وليس هذا لكي نقرر أن المتحدثين الأصليين باللغة، أفراد أو جماعات، لا توجد لديهم معرفة عامصة، أو ناقصة باللغة، فهم بالتأكيد لديهم هذا العموم، ولكن نوعية المعرفة العامصة بقواعد اللغة لدى المتحدثين الأصليين غالباً ما تكون مختلفة دلالة عن تلك التي لدى متعلمي اللغة الثانية. فواضح جداً أن العموم موجود لدى متعلمي اللغة الثانية،

ين . به يشمل نطاق من المعلومات اللغوية لديهم أكثر من ذلك الذي لدى المتحدثين الأصليين باللغة

من الحصول على معلومات عن المعرفة اللغوية المعروفة سلفاً لدى المتعلم هو أقل إشكالية عندما تستخدم معلومات الإنتاج اللغوية ، وذلك لأن اللغة المنتجة هي ، انحصاراً ، لغة يولدها نحو المتعلم ولكنه من المقبول ، في الخاب الأخر ، أن معلومات الإنتاج اللغوية عادة ما تكون غير كافية عندما يتعلق الأمر بدراسات خاصة عن اكتساب النحو ، وذلك لأن استجراح أمثلة لتركيب محوي معين من المتعلمين عادة ما يكون غير ممكن ولكن استخدام أداة أحكام المقبولة ، فإن ما يطلب من المتعلمين أن يفعلوه هو أن يحكموا على جمل في اللغة لا يسيطرون عليها سيطرته كاملة وكثير من جمل التي يُسأل عنها هي أعلى نحويّاً من نطاق معرفتهم الخانة باللغة وعلى ذلك فإن استجاباتهم جمل كهده تمثل أكثر قليلاً من مجرد التعمين وما علباً ملاحظته هب هو أن أداة أحكام المقبولة هي نشاط سلوكي معقد ، ولذا فحب استخدامهما بحذر وبمهم كامل حدوده (شودرون ، ١٩٨٣م ؛ كور Cowan وهاتاسا Hatasa ، ١٩٩٤م ؛ أليس Ellis ، ١٩٩٠م أ. ، ١٩٩١م ؛ جاس ، ١٩٩٤م ؛ جوس Gross ويسح هو Ying-Hua ولاسولف Lantolf ، ١٩٩٤م ؛ مانديل Mandell ، ١٩٩٩م)

وبالرغم من هذه الصعوبات ، فقد أجري عدد لا بأس به من الدراسات في حقل اكتساب اللغة الثانية مستخدمة أداة أحكام المقبولة إلا أن المعلومات اللغوية ، على أي حال ، تُجمع بطرق مختلفة فهي أبسط أشكالها ، يُطلب من المتعلمين أن يقرروا إذا ما كانت جملة معينة مقبولة في اللغة الهدف أم لا فعلى سبل المثال ، إذا أرد باحث أن يعرف إذا ما كان الدارسون قد تعلموا أن الإنجليزية لا تسمح بصمائر الفصل resumptive pronouns في العبارات الموصولة (I saw the woman who she is your son's teacher "رأيتُ امرأة التي هي مرسنة استك") ، فيمكن أن يقدم لهم قائمة جمل ، كم

فعل في بداية هذه القسم ، ويطلب منهم أن يحكموا عليها إلا أنه من الصعب أن تُفسر هذه النتائج بثقة مئة ، لأنها لا تستطيع أن تتأكد من أن المتعلم حكم على جملة بأنها غير نحوية للسبب نفسه الذي يعتقده الباحث ولهذا السبب ، فإن التقنية المعتمدة هي أن تطلب من المتعلمين أن يصححوا تلك الحمل التي حكموا عليها بأنها غير نحوية وهناك طريقة أخرى تتمثل في ألا تطلب من المتعلمين أحكام ثنائية (صحيح / غير صحيح) ، ولكن أن تطلب أحكاماً تعتمد على درجة اليقين وتدو أوراق الإجابة مثل تلك التي في (٢،٧٢)

He remembers the man who his brother is a doctor (٢،٧٢)

"هو تذكر الرجل الذي أخوه طبيب"

٣ ٢ ١ + ١+ ٢+ ٣+

حاطته بلا ريب غير متأكد صحيحة بلا ريب

والمعلومات اللغوية الحدسية ليست محدودة بالأحكام النحوية فقط ، إذ هناك أنواع تطلب فيها الأحكام التي تعكس حدس المتعلمين مثل أحكام التفصيل والترتيب ففي الأول ، يعطى المتعلمون حملاً ثم يطلب منهم أن يحكموا إذا ما كانت الحمل (عادة اثنتين) متساوية في درجة النحوية ، أو أن واحدة منها أكثر نحوية من الأخرى وفيما يأتي مثال على ذلك

That Mary had climbed a hill was orange (٢،٧٣)

أن ماري قد تسلقت تلة كان عامصاً

That Mary had climbed a hill was clear (٢،٧٤)

أن ماري قد تسلقت تلة كان واضحاً

أو

Bill had built a boat (٢،٧٥)

لقد صنع بيل قارباً

John had climbed a hill. (٢,٧٦)

لقد تسلق جون تلة

أما الترتيب فهو شكل من أشكال أداة التفصيل السابقة، ولكنه شكل مُعدّل فالمرق يكمن بشكل رئيس في عدد الحمل المستعملة وحذف خيار "الدرجة نفسها من النحوية" من الخيارات المقدمة للمتعلمين

وكما ذكر سابقاً، فاستعمل أحكام المقولية في البحث في اكتساب اللغة الثانية لم يكن حالياً من الحدل أو الخلاف وعلى أي حال، فإن الشيء الذي لم يكن عليه خلاف هو الحاجة إلى أن يحصل على معلومات صحيحة عما يعرفه المتعلمون عن اللغة نثية بمعنى آخر، ما طبيعة نظامهم النحوي؟ ولتحديد ذلك استُخدمت طريقتان إصافيتان في السنوات الأخيرة. أحكام القيمة - الحقيقة truth-value judgments وملاءمة الحمل sentence matching

وقد استعملت طريقة أحكام القيمة الحقيقة، بشكل أساسي، لبحث في معرفة المتعلمين صمائر المطاوعة reflexives وموضوع صمائر المطاوعة يتعلق بتفسير صمير مطاوعة نفسه، أي. علام يعود الصمير؟ والخملة الآتية مثال على ذلك (مقسس من لاکشمانان Lakshmanan وتيراشي Teranishi، ١٩٩٤م)

John said that Bill saw himself in the mirror (٢,٧٧)

قال جون بأن بيل رأى نفسه في المرآة

فما هي احتمالات التفسير في الخملة السابقة؟ في الإنجليزية، يمكن أن يعود *himself* إلى بيل، ولكن ليس إلى جون إلا أنه في لغات أخرى، يمكن أن يعود المعدل للصمير *himself* إلى أي من جون أو بيل، كما يمكن أن يُستعمل لسبق للمصدرين هذين الاحتمالين وري تصفّ سؤال البحث تحديد ما لدى المتعلمين من معرفة إذا كانوا يتعلمون لغة تسمح بالاحتمالين معاً، بالرغم من أن لغتهم الأصلية تسمح

باحتمال واحد فقط وقد أصبحت الطرق التي أستخدمت في تحديد هذه المعرفة موضوعاً لمعاملات كثيرة (مثل: إيكمان Eckman ، ١٩٩٤م ؛ لاكشمانان Lakshmanan و تيرانشي Teranishi ، ١٩٩٤م ؛ توماس ، ١٩٨٩م ، ١٩٩١م ، ١٩٩٣م ، ١٩٩٤م ، ١٩٩٥م ؛ واكabayashi ، Wakabayashi ، ١٩٩٦م ؛ وايت White و يرو White و حارافيتو Bruhn-Garavito و كاواساكي Kawasaki ، وياتر Pater و يروفوست Prevost ، ١٩٩٧م ، وانظر جلو Glew ، ١٩٩٨م لمراجعة لهذه المقالات) ولصرت مثال على أداة القيمة الحقيقة انظر (٢،٧٨) (حلو ، ١٩٩٨م)

(٢،٧٨)

A boy and his father went on a bike ride together. The boy went down a hill very fast. "Don't go so fast!" shouted the father. It was too late, the boy fell off his bike and started crying. The father gave the boy a hug. Then the boy was happy again.

ذهب ولد وأبوه في رحلة معاً على درجتهما ذهب
الولد أسفل تلة بسرعة عالية "لا تقُد بسرعة عالية" صرح
الأب ولكنه كان متأخراً جداً، حيث سقط الولد من
فوق دراجته وبدأ بالبكاء. عانق الأب ولده بحبا،
فأصبح الولد سعيداً ثانية

The boy was happy that the father hugged himself
True False

كان الولد سعيداً لأن الأب عانق نفسه

صحيح خطأ

ولم تكن أداة أحكام القيمة الحقيقة دور صعوبات بالقطع فعلى سبيل
المثال، يمكن أن يسأل سؤال صحيح / خطأ، أو يمكن أن يسأل عن جميع
الاحتمالات: (أ) هل يمكن أن تعود *himself* إلى الولد؟ (ب) هل يمكن أن تعود
himself إلى الأب؟ أو يمكن أن يصح جملة إشائية: (أ) لا يمكن أن تعود *himself* إلى
الولد (صحيح / خطأ)، (ب) لا يمكن أن تعود *himself* إلى الأب (صحيح / خطأ)

وهناك مشكلة أخرى تتعلق بالأمثلة نفسها، حيث استبعد المثال (٢.٧٩) من قاعدة المعلومات اللغوية بسبب التفسيرات غير المتوقعة (جلو، ١٩٩٨م)

(٢.٧٩)

Teresa and Madeleine went to a party one night. Teresa drank too much beer at the party. When it was time to go home, Teresa was worried because she didn't want to drive her car. "I'll drive you home" said Madeleine. "Oh, thank you Madeleine. I really appreciate it" said Teresa.

ذهبت تريزا ومادلين إلى حفلة دت ليلة شربت تريزا كثيراً في الحفلة وعندما حار موعد الذهاب إلى البيت، كانت تريزا قلقة لأنها لم تُرد أن تقود سيارتها "سوف أقود بك إلى المنزل" قالت مادلين "أوه، شكرالك ي مادلين" قدر بك ذلك حقاً قالت تريزا

Teresa was happy that Madeleine drove herself home
True False

كانت تريزا سعيدة لأن مادلين قادت نفسها إلى المنزل

صحيح خطأ

فقد كان الجواب المتوقع "خطأ"، ولكن كثيراً من المشاركين كتبوا "صحيح" وذلك لأنه تمهيداً، رغم أننا نعرف أن مادلين هي التي قادت تريزا إلى المنزل، رب سستج من السياق أنها قادت نفسها إلى المنزل أيضاً وربما، لهذا السبب، كان لعصر عامصاً، مما قد يؤدي إلى أن لا يعرف الحاث ماذا اختار المشاركون "صحيح" وهناك طريقة أخرى يدعى أنها تمهدنا بمعلومات عن الحمل الحوية وغير الحوية، وهي ما نعرف بملاءمة الحمل، حيث يجلس المشاركون أمام حاسوب وتقدم لهم حملة واحدة، رب تكون بحوية أو غير بحوية وبعد توقف قصير تظهر جملة أخرى على الشاشة، ثم يطلب من المشاركين أن يقرروا بأسرع ما يمكن إذا كانت الحملتان متلائمتين أو غير متلائمتين ولتحقيق ذلك، يُدخلون قرارهم بالصعصع على

مفتاح معين على لوحة المفاتيح، ثم يُسجّل الرمز من لحظة ظهور الحملة الثانية إلى أن يصعد المتعلم المفاتيح (ويسمى هذا الرمز: زمن الاستجابة)، ويشكّل هذا الرمز قاعدة المعلومات التي تُستخدم للتحليل وقد لوحظ أن المشاركين في أداة الملاءمة يستجيبون للحملة النحوية المتلازمة أسرع من استجاباتهم للحملة غير النحوية (انظر بدوف Proulx وحاس، ١٩٩٩م لبحث هذه الطريقة) ^٨ ويُفترض أن يمدد هذا الإجراء بسيل إلى النحوية، بالرغم من أنه لم تُقرّر أي أحكام معينة حولها وهناك بحث واسع آخر لتقنيات استخلاص المعلومات اللغوية، وهو ما يُسمى الألعاب اللغوية ولأن هناك نوعاً كثيراً في هذا البحث، فسوف نختصر أنفسنا في الأكثر شيوعاً فيه

يمكن أن نصنّف المشاركين إلى أرواح، حيث يُحبر أحدهما أن يدرّس الآخر كيف يستعمل برنامجاً حاسوبياً معيناً أو يمكن أن يُعطى كل روح صورتين متطابقتين تقريباً ويُطلب من كل منهما أن يحدّد (دون أن ينظر أحدهما إلى صورة الآخر) المروق الموحدة بين الصورتين. ويمكن تقديم الطريقة الثانية بحيث يُعطى الأرواح حريطين متطابقتين تقريباً ويُطلب من كل روح أن يصف أحدهما للآخر كيف ينقل شيئاً ما (أو

(٨) يأخذ التعديل لهذه الظاهرة واحداً من اتجاهين الأول وقد قال به كل من فريدمان Freedman وفورستر (١٩٨٥م)، وملاحظة أنه عندما يرى جملة نحوية يظهر حلاً عشوائياً عالي المستوى للحملة، وعندما يرى جملة ثابته، يظهر أيضاً، وفي هذا، يمثل آخر عالي المستوى وهذه التمثيلات عالية المستوى هي أخطاء يتوهم أنها في حال الحمل غير النحوية، فإن لا يستطيع أن يظهر عشوائياً عالي المستوى، وحيث فلا بد أن ميكنة أهل فعالية تعمل في الدفاع أما التعديل الآخر فقد كان به كرين Crain وفودور Fodor (١٩٨٧م)، اللذان جادلوا في أنه في كل خمسين (الحمل النحوية وغير النحوية) يظهر عشوائياً عالي المستوى ولكن في حال الحمل غير النحوية يبدع فرداً يسمى بالنسخة مصحّحة قبل أن يأخذ لمواءمة دورها. وما يُعطى عمله انواءمة بالحمل غير النحوية هو الرمز الذي يسعرقه في مصحح الحملة

شخصاً متحياً) من مكانٍ إلى مكانٍ آخر. وهناك احتمالات أخرى تنصص أن يُعصى أحد المشاركين صورة مع تعديمتٍ عن كيفية وصف الصورة ليتمكن مشارك آخر من رسمها. وهناك خيار آخر بأن يصف أحد المشاركين شيئاً ليستطيع الآخر أن يُحمس ما هو ذلك الشيء. ويمكن، أخيراً، لأحد المشاركين أن يصف صورةً لمشارك آخر، مع تقديم تعديمتٍ لشريكه كي يصح مُلصقاتٍ على لوحة أمامه.

وما تشترك به هذه الطرق هو استخلاص الكلام دون تركيز واضح على ابدعة أو على بيئه لغويه معينه، حيث يصح كثير من هذه الدراسات هدفها حول كشف السى الكلامية (انظر الفصل ١٠) كما يمكن أن تعالج الدراسات التي يستعمل هذا النوع من المعلومات اللغوية، منغير متراجتماعية متنوعة. فمثلاً إذا أردت أن ستكشف دور الفروق العمرية age differences، تستطيع أن تُدخل روحاً من المشاركين بمستوياتٍ عمرية مختلفة. وإذا أردت أن تكتشف دور الفروق الجنسية، فممكن أن يُورّع الأرواح وفقاً لهذه الفروق. أما إذا أردت أن تكتشف كيف يُؤثر دور المعرفة السابقة على حوار من الكلام، فممكن أن يورّع المشاركون بطريقة ممكّبة من اكتشاف تأثير ذلك الفرق. ولكن هذا النوع من الدرسة يكون أقلّ مناسبة عندما يكون التركيز على بُنى نحوية معينة، كما ذكر سابقاً. فليس هناك ضمان أن تظهر السيه النحوية محلّ البحث في المعلومات اللغوية، أو أنها سوف تظهر بأي سة في سياقاتٍ مناسبةٍ للتحليل.

وهناك بابٌ أخير في جمع المعلومات اللغوية يُستعمل لدرسة اكتساب انداويّه فأكثر الطرق شيوعاً في هذا الباب هو ما يعرف باستسنة إكمال الخطب discourse completion questionnaire، حيث أُستخدمت هذه الطريقة في عددٍ من الدراسات للحصول على معلومات لغوية من متحدثين أصليين وغير أصليين حول أفعال كلامية معينة (الاعتذارت apologies، التحيت compliments، الرفض refusals، والطلبات requests إلخ).

فبُعطي المتعلمون وصفاً (مكتوباً عادةً) لموقف يكون الفعل الكلامي محلّ اسحت
مطبوعاً فيه ثم يُتبع ذلك بمساحة فرجة يُطلب من المتعلم أن يكتب فيها ما يستطيع أن
يقوله في ذلك الموقف المعين. والمثال الآتي يوضح هذه الطريقة، حيث كان بركير
الباحث على الفروق الحالية في موقف "تدليع معلوماتي محرقة".

أنت مسؤول النفساني في شركة نحدث مع مساعدك ومساعدك، الذي سوف يستعين
بعض الصيغ مهمين مدير سيصوب قريباً، يوحد بعض السباح بين أسانه (بسي
Beebe وتاكاهشي Takahashi، ١٩٨٩م، ص ١٠٩)

وعلى المتعلمين بعد ذلك أن يكتبوا ماذا يمكن أن يقولوا استجابة لهذا الموقف
ويتأكد من أنهم كتبوا الفعل الكلامي صحيحاً في إحباطهم، ربما احتوت الورقة
نظوة حواراً قصيراً (بسي وتاكاهشي وأونس ويدتر Liss-Weltz، ١٩٩٠م، ص
٦٩)، كما في (٢،٨٠)، التي قصد منها أن تعرض موقف الرفص

(٢،٨٠) اموظف كما تعرف فقد مضى عليّ هنا أكثر قليلاً من

سنة، وأعرف أنك كنت راصياً عن العمل

وأب، حقيقةً، مستمتع بالعمل هب، ولكن

لأكون صادقاً معك، أنا فعلاً بحاجة إلى ريدو

في الراتب

أنت

اموظف أعتقد، إدد، أنني سأبحث عن عملٍ آخر

إن استعمال استبانة إكمال الخطب ليس الطريقة الوحيدة لجمع معلومات النسخة
التداولية وكثيراً من تقنيات جمع المعلومات اللغوية شبيهة بتلك التي نوقشت سابقاً
فمثلاً هناك أدوات بحثٍ حديثة يُطلب من المشاركين فيها أن يعطوا أحكاماً على مدى
مناسبة موقف ما، كما في المثال الآتي

(٢,٨١) أنت عضو في مجموعة بحث وقد نعت كثير من الأشخاص عن اجتماع مقرر مسبقاً، ومن الضروري أن يستعهم أحد عن الاجتماع التالي. وقد خاطبك مدير ك قاتلاً.

(أ) ينع أولئك الذين تعيوا، حسا؟

(ب) ربما تستطيع أن تلغ أولئك الذين لم يحضروا؟

(ج) هل تستطيع، رجاء، أن تلغ الآخرين عن اجتماعا الثاني؟

(د) ماذا عن الاتصال مع الأشخاص الذين كانوا عائين؟

(هـ) سأقدر إذا استطعت أن تلغ الأشخاص الذين كانوا عائين

(و) سوف تلغ الأشخاص الذين كانوا عائين

ويختار المشاركون الإجابة التي يعتقدون أنها الأكثر ماسبة، مع لأحد بعين

الاعتماد الظروف المحيطة بالموقف

وهناك أبحاث أخرى تتصمّن معلومات اللغة الحديثة، تتطلب من المتعلمين أن يستحضروا عبارات تتعلق بـ لأكثر أدباً إلى الأفضل أدباً إن أسباب استخدام معلومات اللغة الحديثة (أو الطرق الأخرى لجمع المعلومات اللغوية الإحصائية) في مقاس جمع المعلومات اللغوية لصادرة بشكل طبيعي؛ هي تقريباً الأسباب نفسها التي قدّمت سابقاً، حيث لا يستطيع أن يحصل على مجموعة غنية فعالة من المعلومات اللغوية، إلا إذا استخرجت تلك المعلومات بالإحصاء ولكن تكمن السبلات في حقيقة أنها لا يستطيع أن يساوي ألب بين معلومات الإثح اللغوي الواقعية وتلك المعلومات اللغوية المستقاة من الاستنابات أو أدوات لتحث الحديثة الأخرى فإن ما نطّن أما سنقوله في موقف معين لس بالضرورة هو ما سنقوله في الواقع، بالإضافة إلى أنه من غير المرجح أن تحدث المواقف المصطنعة التي يتدعها الباحثون في الواقع، أو تكون الاختيارات المقدمه - لو أنها حصلت فعلاً هي

الطريقة المناسبة للتعامل مع الموقف فمثلاً، في الموقف السابق حيث السائح في أسان الرحل، من غير الممكن أن تكون الإجابة المناسبة أن يتوقف الرحل عن التعيق على الموقف

(٢,٥) الاستنساخ Replication

"إن جوهر الطريقة العلمية تمثل في الملاحظات التي يمكن أن يكررها آخرون أو يعدّوها" (الجمعية النفسية الأمريكية American Psychological Association، ١٩٩٤م، ص ٢) والبحث في اكتساب اللغة الثانية هو بحث تطبيقي في معضمه، ولذلك فهو بحاجة إلى استنساخ واكتساب اللغة الثانية يتعامل مع السلوك الإنساني، وبهذا فهو غالباً ما يكون متصرباً وهذا الوصف يريد من تعقيده عملاً إصافياً (أ) فئة المشاركين في كثير من الدراسات، و(ب) طبيعته معرفة اللغة الثانية فكثير من دراسات المؤثرة السابقة شارك فيها ١٠ أفراد أو أقل، حيث يجعل هذا من الصعب أن نتحدث نتائج مهمة حول الاكتساب (سواء في عملية الاكتساب نفسها أم في إتقان المشاركين) والقطعة الأخرى المهمة هي طبيعة معرفة اللغة الثانية، حيث إن المتعلمين هم متعلمون فقط، ومعرفة ما تكون عمصة (سكاشر ونايسون ودغلي، ١٩٧٦م) وكما ذكر سابقاً، فهذا يعود إلى حقيقة أن هناك جواب معيه من اللغة لثانية، لا يكون المتعلمون متأكدين منها وربما يعود السبب في ذلك إلى أنهم م رالوا "يعملون على" هذا الخاب أو ذاك من اللغة الثانية، وليس في حورهم معرفة مؤكدة عنه فسلوكهم اللعوي، بد، سوف يكون متصرباً مع أقوال مثل الحمل الآتية، وهي تحدث واقعياً

I am here since yesterday (٢,٨٢)

أنا هنا منذ أمس

(٢, ٨٣) I have been here since yesterday

لقد كنت هنا منذ أمس

وقد مال كل من بوليو Polio وجاس (١٩٩٧م) لصالح أهمية الاستساح، وأقرّا في الوقت نفسه بأر "الاستساح التام" أمرٌ غير ممكن، أحدين في عين الاعتبار أن الدراسة المستسخة سوف تتعامل مع أفرادٍ مختلفين فالدراسات المستسخة طريقة مثلى لأولئك المستجدين في الحقل، وذلك كي يصنعوا أيديهم مباشرةً على معلومات لغوية واقعية

(٢, ٦) قضايا في تحليل المعلومات اللغوية Issues in Data Analysis

سوف نركز في هذا القسم على قضايا في التحليل وليس التركيب هنا على التحليلات الإحصائية، ولكن على نوع المعلومات المتعلقة بتحليل معلومات اللغة الشبكية وتتعلق القضية الأولى التي سناقشها بتعريف السماء/التطور development في اللغة. فحصل اكتساب اللغة الشبكية لم يجرح علماً حتى الآن بمؤشر للتطور. على آخر هو نس مثل البحث في اكتساب الطفل للغة، اندي يُعول كثيراً على متوسط طول القول، وهو مقياس لإيجاد معدل عدد المورفيمات في القول الواحد. أم في اكتساب اللغة الثانية، فليس هناك طريق سهلة لتحديد إذا ما كان متعلم معين أعلى مهارة من متعلم آخر أو أقل منه ولهذا فلا يمكن أن يحدّد أين يمكن أن يصع فرداً معيناً على مقياس التطور اللغوي ويعود السبب في هذا جزئياً إلى طبيعة تعلّم اللغة الشبكية والمتعلمون ليس لديهم نقطة انطلاق مطردة، فكلامهم، من البداية، يتفاوت في درجة الإحصاء النحوي، بالإضافة إلى أن اللغات الشبكية هي بداعات فريدة من نوعها وربما يكون هناك تشابه بين المتكلمين بلغة أصبية معينة يتعلمون اللغة الهدف نفسها، وربما يكون هناك تشابه في تعلم اللغات الهدف، إلا أن كل فرد يندع نظامه اللغوي الخاص

به وربما يوجد التشابه في تعلّم لغةٍ محوية معينة (مثلاً: هناك اشتراك في صياغة العبارة الموصولة بعص النظر عن الخصلة اللغوية)، ولكننا لو نظرنا إلى نظام لغوي كامل، فإنه من غير المرجح أن نجد تشابهاً على نطاق واسع.

وتتمثل إحدى طرق تحديد مكان متعلّم ما على مقياسٍ ما، من أقل مهارة إلى أعلى مهارة، كما ذكرنا في القسم (٢،٤،١)، في استخدام الاختبارات القياسية standardization tests وهذه بلا شك أكثر الطرق شيوعاً، كما تدلنا على ذلك نظرة فاحصة سريعة في المقالات العلمية المعنية وهناك طريقة أخرى لتحديد التطور، وذلك عبر تقسيم الأفراد حسب علامات تصنيفهم في برامج اللغة المعنية (مثلاً: صفٌ متدني، صفٌ متقدم، تحقيق متطلبات اللغة في الجامعة). وهذه، على أي حال، قياسات تقريبية في أفضل الأحوال وهناك طريقة أكثر دقة لقياس التطور اللغوي، هي ما يعرف جيداً باسم وحدة ر - وحدة نهائية صغرى T unit minimal terminal unit ووحدة ن هي عبارة عن عبارة مستقلة رائد أي عبارة تابعة متعلقة بها، أي العبارات المتصلة بها أو المضمّنة فيها (هنت Hunt، ١٩٦٥م) وبناءً على هذا، يمثل كلٌّ من المثالين في (٢،٨٤) و (٢،٨٥) وحدات ر، بينما لا يمثل المثال (٢،٨٦) ذلك

John woke up. (٢،٨٤)

استيقظ جون

John woke up, although he was tired. (٢،٨٥)

استيقظ جون، بالرغم من أنه كان متعباً.

although he was tired. (٢،٨٦)

بالرغم من أنه كان متعباً

وكانت هذه الطريقة في الأصل مقياساً يُستخدم لتحديد التطور اللغوي لدى المتكلمين الأصليين، إلا أنها أخصّصت بحيث تُستخدم مع المتكلمين غير الأصليين.

وذلك بتعديل تعريفها لتشمل وحدات - ن حرة الأخطاء error-free T-units بدلاً من أن تكون وحدات ن فقط. ورغم أن هذه الطريقة في القياس أكثر دقة من الاختبارات القياسية، وتقييم الأساتذة، والتصنيف الصفّي، إلا أنها أكثر واقعية مع المعلومات الدعوية المكتوبة عند مقارنتها بالمعلومات الدعوية الشفهية.

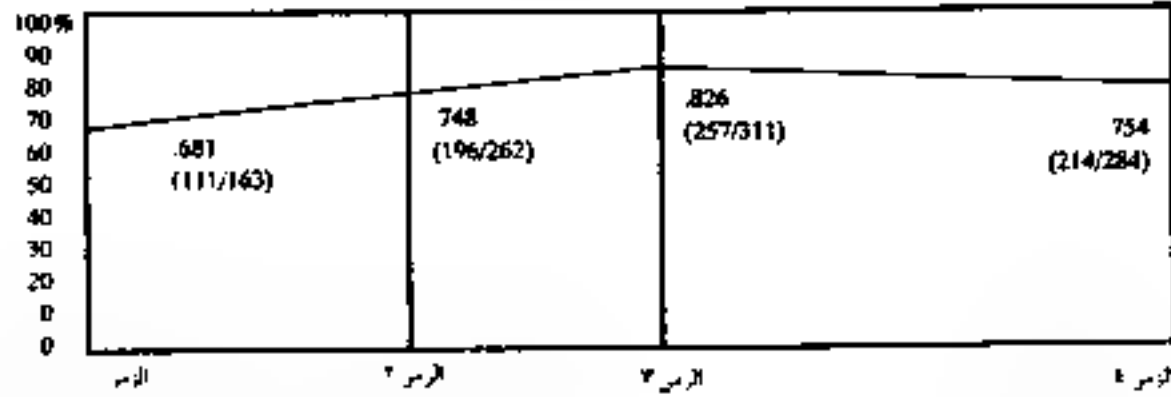
وبدو الموقف، في ما يتعلق بالمهارة الشفهية، أكثر عقداً؛ ذلك لأن هناك قياسات مختلفة تعتمد على إدراك كلاً مهتمين بالمعلومات الدعوية المستخلصة من حوار ثنائي أو من حديث فردي. فحصر القياسات التي يمكن أن تؤخذ في الحسار هي: السكت، ومعدل الكلام، والتصويبات الداتية التي تحدث بعد أن يقع خطأ في الكلام. أما فيما يتعلق بالمعلومات الدعوية الحوارية، فهناك عوامل إضافية تلعب دوراً مهماً فيها، مثلاً: إلى أي حد يمكن أن يدر متعلم إلى تعبير موضوع الحوار بشكل مناسب؟ وإلى أي حد يمكن أن يسيطر المتكلمون غير الأصليين على الاستراتيجيات الحوارية أساسه (أي: أن يسيطروا على أنفسهم في حوار ما)؟ وربما يتضمن هذا (أ) أن يعطوا أدلة لمظنة ليظهروا أنهم يستمعون ويتابعون الحوار (مثلاً: *uh*, *yeah*, *uh*) و (ب) أن يستجيبوا بشكل مناسب في ضوء السياق الثقافي والاجتماعي واللغوي. وإلى أي حد يعرف المتعلمون متى يحين دورهم لأحد رمام الحوار (وهو عامل ربما يختلف عبر الثقافات)؟ رغم أن كل هذه العوامل هي قياسات مهمة في تحديد المهارة الشفهية، إلا أن لا يعرف حتى الآن كم يسعى أن "تزن" كل واحدة منها. ونحن لا نعرف أيضاً ماذا يمكن أن نتوقع بالنسبة للاكتساب، وهو مطلبٌ يجمعنا قادراً على أن يصنع المتعلمين على سلسلة تطورية.

وهناك قضية ثالثة يسعى ملاحظتها، وسوف نعالجها في الفصل ٣، هي أن المعلومات الدعوية لا تعطي نتائج ذهنية. فيجب أن يفسر النتائج باحثاً ما، ولكي يفهم بذلك وعلى المحلل أن يقرر أولاً ما المعلومات اللغوية التي يسعى تصميمها، بمعنى آخر

ما المعلومات اللغوية المدسة لتحليل ؟ وهناك موضوع آخر مهم يتعلق بالمرحمة التي تُستخدم عند المقارنة فالبحوث المتقدمة (انظر الفصل ٣) ركزت على المقاربات بين مُحَرِّح المتعلم واللغة الأصبية من جهة، وبين مُحَرِّح المتعلم واللغة الهدف من جهة أخرى ولكن هذا النوع من المقارنة، على أي حال، جعل الباحثين يفقدون التعميمات التي يُشبهها المتعلمون لأنفسهم وهذه الحقيقة عادة ما تُذكر على أنها فرق بين المعلومات اللغوية الطولية (وخاصة دراسات الحالة) والدراسات التحريبية العرضية فهي الوقت الذي لا يمدد النوع الأخير عادةً بالعمى الضروري لمهم نظم المتعلم اللغوي، يجد أن النوع الأول أيضاً لا يمددنا عادةً بمعلومات خاصة عما يحتويه نحو المتعلم وعما لا يحتويه

ولكني سري الفرق بين هذين النوعين من الدراسات فيما يتعلق بتحليل المعلومات اللغوية، دعنا نلحظ إلى معلومات لغوية قدمها هوبنر Haeber (١٩٧٩م)، جاءت هذه المعلومات اللغوية من كلام عهوي من لاجني من لاوس Laos، اسمه جي Ge، يعيش في هونولولو Honolulu ولم يتلقَ جي أيّ تدريس على الإنجليزية في بلده، وكذلك لم يدرسها دراسةً رسميةً عندما كان في هاواي Hawaii. ونقد بدأ جمع المعلومات اللغوية بعد شهر واحد تقريباً من وصوله إلى هونولولو، و ستمر معدل مرة واحدة كل ثلاثة أسابيع مدة سنة و حدة تقريباً

وفي دراسات ترتيب المورفيمات morpheme order studies، التي سوف ناقشنا في فصلين ٤ و ٥، جاءت معظم المعلومات اللغوية من دراسات عرضية بعد حُللت المعلومات اللغوية على أساس وضع مورفيم معيّن، أو عدم وضعه، في السياقات الإلزامية obligatory contexts وقد أعد التحليل الأولي للمعلومات اللغوية في استعمال جي لأدوات التعريف/التكبير في الإنجليزية باستعمال هذه الطريقة لتحديد وتظهر النتائج في الشكل رقم (٢،٢)



الشكل رقم ٢٢) سب ظهور ادوات التعريف والتكبير في سياقات الإخبارية لفصحي الإبرامية
 (المصدر من "Order-of-acquisition vs. dynamic paradigm: A comparison of method in
 (interlanguage research" by T. Huebner, 1979, *TESOL Quarterly*, 13, 21-28) طبع ياد

م يحبرها الشكل رقم (٢,٢) أولاً يُظهر تطوراً قليلاً بخصوص معرفة حي
 بنظام التعريف والتكبير ثانياً لا يُظهر ما يعرفه حي عن نظام التعريف والتكبير، وما
 لا يعرفه، حيث لديه معلومات قليلة عن الانتظامية systematicity التي تُنظم نتج
 حي لأدوات التعريف والتكبير في الإخبارية وعدم إنتاجها وتحرراً مقارنة معلومات
 حي اللعوية بنظام التعريف والتكبير في الإخبارية أن حي لا يأتي بشيء خلال مهمة
 التعمم أكثر مما يستطيع أن يكتشفه من ذلك النظام بمعنى آخر، لو أن قارب ما يشحه
 المتعلم بنظام اللغة الهدف فقط، فإننا نقدر بذلك الصورة الحقيقية لما هو عليه نظام
 المتعلم فعلياً، إن عمل مقارنة على طريقة ١ ١ بين اللغة البنية واللغة الهدف ربما يجمع
 الباحث من فهم النظام الكامل الذي يدعه المتعلم

وهناك طريقة أخرى لتحليل المعلومات اللعوية، وذلك بأن يستحضر عند
 التحليل المعاني المحتملة، الممكنة لأدوات التعريف والتكبير ولتحقيق أهدافها، دع
 نعرض صواب تحليل هوبر فقد رغم أن هناك فئتين ثنائيتين متعلقين باستعمال
 أدوات التعريف والتكبير (أ) مرجع خاص، و(ب) معرفة المستمع الافتراضية وعلى
 هذا يمكن توير مرجع المركب الاسمي إلى أربعة أبواب:

الفئة ١

+ مرجع خاص

+ معرفة المستمع

الفئة ٢

مرجع خاص

+ معرفة المستمع

الفئة ٣

- مرجع خاص

معرفة المستمع

الفئة ٤

+ مرجع خاص

معرفة المستمع

والأسماء تأخذ في الفئة ١ في الإنجليزية أدلة التعريف *the*، وتختص الفئة ٢ بأسماء الجنس *genences* ويمكن استعمال *the, a* أو *0* في هذه الحال، ويعمل المثنى ٣ و ٤ بشكل متشابه حيث يُستعمل *a* أو *0* (من الممكن، في لغات أخرى، أن يوجد صيغتان فقط واحدة تُستعمل للفتتين ١ و ٢ والأخرى للفتتين ٣ و ٤، أو يمكن أن تحتوي لغة أخرى على صيغة واحدة للفتتين ١ و ٢ وصيغتين مفصليتين للفتتين ٣ و ٤)

الفئة ١

The President met with the Pope yesterday

الرئيس التقى البابا أمس

The teacher told me to do my homework

أخبرتني المدرس لأعمل واجبي

الفئة ٢

I am going to a movie tomorrow

أنا ذاهب لمشاهدة فلم غداً

I am going to the movies tomorrow

أنا ذاهب إلى الأفلام غداً

Movies are my favorite form of entertainment

الأفلام هي شكلي المفضل من الترفيه

الفئة ٣

A good person is hard to find

الصديق الخيد من الصعب أن تجده

It's hard to find good employees

من الصعب أن تجد موظفين جيدين

الفئة ٤

I have a good idea

لدي فكرة جيدة

I always have good ideas

لدي دائماً أفكار جيدة

وقد حصلنا، باستعمال هذه النوع من الحمل، على النتائج في الجدول رقم (٢،٦). حيث يظهر هذا الجدول عدد مرات حدوث كل صيغة (a, the, أو a) تعافى لاعتاب نشأمة للمرجع الخاص والمعرفة المستمع، كما يظهر أيضاً أربع مر حل رميه لكل فئة

ويمكن ملاحظة أن هذه المعلومات اللغوية تختلف عن تلك التي في الشكل رقم (٢،٢) من حيث إنه يوجد في الجدول رقم (٢،٦) اختلافات وصحة بين الرمن ١ والرمن ٤، بينما لم يظهر مثل هذا الفرق عندما أختبرت الأمثلة الصحيحة وغير الصحيحة فقط

الجدول رقم ٦ (٢٦) عدد مرات حدوث أنواع أدوات التعريف، التكرير بناءً على تخطيط التصنيف ذي الأربعة أجراء

	الفترة ١			الفترة ٢			الفترة ٣			الفترة ٤		
	0	a	da	0	a	da	0	a	da	0	a	da
الرمز ١	٦٧	١	٤٧	٢	٠	٤	٤	٢	٤	٢	١٢	١٨
الرمز ٢	١٣٣	٠	٤٠	١	٠	٤	٣	٥	٥٦	٣٣	٠	٢
الرمز ٣	١٩٩	٢	١٣	٠	٠	٧	٣	١٢	٢٧	٣٢	٨	٨
الرمز ٤	١٥٤	٣	٢٢	١	٠	١٠	٣	٩	٤٠	١٣	٨	٢٣

المصدر من

"Order-of-acquisition vs. dynamic paradigm: A comparison of method in interlanguage research" by T. Huebner, 1979, *TESOL QUARTERLY*, 13, pp. 21-28. طبع بإذن

ومن أهم المفاهيم المتعلقة بالحملة في لغة جي الأصلية ما يُعرف بصيغة "موضوع تعليق" فالخبر الأول من الحملة هو الموضوع يُتبع بتعليقٍ حول ذلك لموضوع (انظر الفصل ٣، القسم ٣.٣) ونمذنا الموضوعات، بناءً على ذلك، معلومات قديمة من خلال نطاق معرفة المستمع وتوحد في (٢,٨٧ و ٢,٨٨) أمثلة على تراكيب موضوع تعليق من تلك التي أنتجها جي (هوير، ١٩٧٩م، ص ٢٧)

en beiba, isa in da moder, en da owder broder (٢,٨٧)

And the babies were placed between the adults

"وقد وُضع الأطفال بين البالغين"

(٢,٨٨) الباحث. How did you cross the river?

كيف عبرتم نهر؟

river, isa boat. جي .

'As for the river it was a boat'

"فيما يتعلق بالنهر، فقد كان قارباً"

وقد كان الرسم الظاهر overt marking أقل في المبتين ١ و ٢ من أي من المنزلات الرسمية الأخرى. أما في الرمز ٢ فقد كانت هناك زيادة مهمة في رسم الأسماء الخاصة

(المثنان ١ و ٤) بعصر النظر عن احوال التي عليها معرفة السامع ولكن مع الوصول إلى الرمز ٤ ، نجد أن *the [da]* مقتصرة على الأسماء في الفئة ١ ، كما هو لوضع في الإنجليزية ولقد استنتج هوبس بأن ما يمدد به هذا النوع من التحليل ليس إحابة واحده تتلخص في هل جي مصيب أم محطى عنده بقاربه بالإنجليزية المصحى ، بل إن يرى محركاً ديناميكياً بتجاه الإنجليزية متجهاً من بيه موضوع تعليق التحنية في لغته الأصلية إلى بية فاعل - فعل التحنية في لغته الهدف وفيما تظهر الحدود لأول بعبراً طفيفاً في نتائجه ، يُظهر هذا التحليل الأخير تعبيراً مهماً

في تحليل معلومات اللغة الثانية ، يمكن أن تكون هناك صعوبة حقيقة في تحديد التركيب المستهدف ، كما يمكن أن تكون هناك اختلافات في النتائج بحسب الطريقة المستخدمة في التحليل ، ولكن يمكن أن تكون هناك أيضاً اختلافات في النتائج عند استخدام طرق تحليل متشابهة

ولقد حددت بيكا Pica (١٩٨٤م) هذا التناقض في تحليل اكتساب المورفيمات ، حيث ناقشت طريقتين شائعتين لتحديد هل اكتسب المورفيمات أم لا ، ويقصد بطريقتي اكتساب المورفيمات : "وضعها في السباقات الإلزامية" و "استعمالها استعمالاً مشابهاً للغة الهدف" كما ركزت أيضاً على السؤال الآتي : ما الفرق بين هاتين الطريقتين ؟ وفي الطريقة الأولى ، يقودنا وضع مورفيمات في السباقات الإلزامية إلى أن نحدد إذا ما كانت الإنجليزية تتطلب مورفيمات معينة أم لا ومثالاً في الجملة (٢،٨٩)

He is dancing. (٢،٨٩)

هو يرقص

يجب أن نضع *ing* على الكلمة *dance* لأنها في سياق يتطلب الاستمرارية ثم نطرق إلى معلومات اللغة الثانية ونسجل هذا بالطريقة الآتية : نقطت ، لصيغة

الصحيحة ، نقطة واحدة لخطأ في صياغة المورفيم (مثلاً - *he's dances*) ودون أي نقطة لعدم وضع المورفيم (*he dance*) ثم نُطبق المعادلة الآتية :

$$\text{عدد مرات وضع المورفيم بشكل صحيح} \times 2 + \text{عدد مرات الخطأ في صياغة المورفيم} \\ \text{مجموع السياقات الإلزامية} \times 2$$

أما الطريقة الكمية الثانية ، وتُعرف باستعمال مشابه للغة الهدف ، فتتضمن فكرة المداخل لتوزيعية *distributional patterns* فرغم أن طريقة وضع المورفيمات في السياقات الإلزامية تمسنا بتفاصيل عن مدى دقة المتعلم في تلك السياقات حين تتطلب صيغة معينة ، إلا أنها لا تعطي معلومات عن التعميمات المحتملة للسياقات غير المناسبة أما التحليل باستخدام طريقة استعمال مشابه لعدة الهدف ، فإن البسيط يتكون من عدد مرات وضع المورفيمات الصحيحة في السياقات الإلزامية ، ويكون مقام من المجموع الكلي للسياقات الإلزامية بالإضافة إلى مجموع الكلي للسياقات غير الإلزامية

عدد مرات وضع المورفيمات الصحيحة في السياقات الإلزامية

المجموع الكلي للسياقات الإلزامية + المجموع الكلي للسياقات غير الإلزامية

من الواضح أن هاتين الصيغتين مختلفتان ، ولكن كيف يؤثر هذا الاختلاف على تفسير المعلومات اللغوية ؟ فارتيت بيك بين ثلاث مجموعات من المعلومات اللغوية : إحداها مجموعه من المتعلمين كانوا يتعلمون اللغة الإنجليزية في بيئة صعبة ، والأخرى مجموعة من المتعلمين في بيئة طبيعية (أي دون تعلمات دراسية) ، وأخيراً مجموعة ثلثه من المتعلمين الذين تعلموا من خلال دراسة صفية وبطرق غير صفية في انوفت نفسه ويوضح الجدول رقم (٢،٧) النسبة المئوية للنقاط الخمسة لكل من المجموعات الثلاث

الجدول رقم (٢،٧) مقارنة نسبة درجات الوضع في السياقات الإلزامية (وسيا) ونسبة درجات صيغ اللغة اهدف (صلة) لكن مجموعة من أفراد العينة وفقا لسياق اللغة

المورفيم	تعليمات فقط			سياق طبيعي			مختلط		
	وسيا	صلة	الفرق	وسيا	صلة	الفرق	وسيا	صلة	الفرق
المستمر ing	٩٧	٦٩	٢٨-	٩٤	٨٧	٧-	٩٨	٧٤	٢٤
الجمع s	٩٣	٨٥	٨-	٧٤	٧٢	٢	٧٤	٧١	٣
فعل رابط مفرد	٩٥	٨٩	٦	٩٢	٨٨	٤	٩٦	٩٤	٣
فعل مساعد مستمر	٨٥	٥٩	٢٦	٧٦	٧١	٥	٦٦	٥٢	١٤
ماضي غير مطرد	٧٥	٦٦	٩	٦٨	٦٥	٣	٧٣	٦٤	٩
ماضي مطرد	٥١	٤٧	٤	٥٨	٥٨	٠	٤٤	٤٤	٠
صغير المفرد العائب	٦٣	٥٢	١١	٦٥	٦٢	٣	٦٢	٦٩	٣

المصدر من

"Methods of morpheme quantification: their effect on the interpretation of second language data" by T. Pica, 1984, *Studies in Second Language Acquisition*, 6, pp. 69-78. طبع يادون

واعتماداً على التحليل المستعمل، يمكن أن يجرى بأفكارٍ مختلفة عن دور التعليمات الصفية في مقابل عدم وجودها في بيئة الاكتساب وعلى سبيل المثال، إذا ركزنا على الهدف الناتجة عن استعمال طريقة وضع المورفيمات في السياقات الإلزامية (وسيا)، واحترنا النتائج المتعلقة بالاستمرارية ing، فإن النتيجة التي سنصل إليها هي أن بيئة التعلم (صفية مقابل طبيعية) لها تأثير قليل على اكتساب الاستمرارية ولكن إذا نظرنا إلى النتائج من خلال طريقة الاستعمال المشابه للغة الهدف (صلة)، فسرى صورةٌ مختلفةٌ تماماً، حيث سُنصطِرُ إلى أن ستتنتج أن لاكتساب الطيعي أفضل بمراحل من التعليمات الصفية في تعلم الاستمرارية

وبناءً على ذلك، يمكن أن تعطي قاعدة المعلومات اللغوية نفسها نتائج مختلفة عن معرفة المتعلمين بلغة ثانية (في هذه الحال عن المعرفة التي لديهم عن مورفيمات معينة) اعتماداً على الطريقة التي تُعالج بها المعلومات اللغوية كميّاً

لقد ناقشنا في هذا الفصل الصعوبات التي تواجه الباحثين في تحديد ماهية البنية المستهدفة التي أنتجها متعلم ما ولكن هناك مشكلة أخرى تظهر عندما نحاول أن نعالج دور اللغة الأصلية: كيف يستطيع أن يكون متأكدين من حقائق اللغة الأصلية^١ ويسرر دور اللهجات بصمته حاسماً مهماً هنا فعلى سبيل المثال، ليس هناك فرق بين نطق الصوائف في *cot* و *caught* في كثير من اللهجات في الولايات المتحدة ولكن الكلمتين مختلفتان بالنسبة لكثير من المتكلمين الآخرين بالإنجليزية الأمريكية فإذا أردنا أن نعد دراسة في دور اللغة الأصلية في تعلم أصوات لغة ثانية، فكيف يمكن أن نعرف إذا ما كان المتعلم يتكلم بلهجة أو بأخرى؟ الجواب سهل نسبياً في حال علماء بوحود فرق بينهما (كم هو الحال في الإنجليزية، وذلك بسبب حقيقة أن هناك توصيفات هائلة متوفرة لتلك اللغة) إلا أن الجواب سيكون أكثر صعوبة لو كنا نتعامل مع لغة لم توصف صوتياً بدرجة كافية ولكن المشكلة الحقيقية الأكبر هي تحديد التنوع اللغوي الذي يتعرض له المتعلم

ولإعطاء مثال على ذلك، سنسطر في دراستين ركزتا على اكتساب العبارات الموصولة، نُشرت إحداهما في ١٩٧٤م لسكاشر والأخرى لحسن (١٩٧٩م أ، ١٩٧٩م ب) وقد كان التركيز على ما يُعرف بالمعكسات الصميرية *pronomina reflexes*، أو الاحتفاظ بالضمير، وهي ظاهرة شائعة في لغات كثيرة (بما فيها الإنجليزية عبر العصور) ممثلة في (٢، ٩٠)

There's two fellows that *their* dads are millionaires. (٢، ٩٠)

(Sinclair Lewis, *Babbitt*)

هناك روحان أبواهما مليونيران

وقد نُشر الحدود رقم (٢,٨) في دراسته ١٩٧٤م، أما الحدود رقم (٢,٩) فقد نُشر في دراسة ١٩٧٩م (١٩٧٩م أ، ١٩٧٩م ب) (انظر الفصل ٦ مريد من التفاصيل عن هذه الدراسة) ^٩

(٩) بالرغم من أن هذا تصحيح كثير حول اكتساب العبارات بموصولة قدمت في الفصل ٦ إلا أن سوف نعطي معلومات أولية هب تجعل من السهل تفسير الحدود بين فكلما حدود بين يفتان سنة أنواع من العبارات لموصولة وهذه بعكس دور الحوي للاسم الذي يوصف في العبارة لموصولة ولخصه لأولى تمثل نوع بعينه لموصولة، والخطه لثابه تمثل انعكس الصميري

الماعل subject في العبارة لموصولة

[That's the man who ran away] (who هي عمل العبارة بموصولة)

دنت الرجل الذي ذهب بعيداً

That's the man who he ran away

دنت الرجل الذي هو ذهب بعيداً

المفعول المباشر direct object في العبارة لموصولة

[That's the man [whom I saw yesterday]] (whom هي مفعول في عبارته لموصولة فيه)

دنت الرجل الذي رأيت أمس

That's the man who I saw him yesterday

دنت الرجل الذي أرى به أمس

المفعول غير المباشر indirect object في العبارة لموصولة

[That's the man [to whom I gave the letter]]

دنت الرجل الذي له أن أعطيت الرسالة

That's the man to whom I gave him the letter

دنت الرجل الذي به أن أعطته رسالة

الاسم المنجور بحرف object of preposition في العبارة لموصولة

[That's the man whom I told you about]

دنت الرجل الذي أن أخبرتك عن

That's the man whom I told you about him

دنت الرجل الذي أنا أخبرتك عنه

انصاف إليه genitive في العبارة لموصولة

[That's the man [whose sister I know]]

دنت الرجل الذي أحب أعرى

ولكن ما المروق الموجودة بين الحدولين رقمي (٢,٨ و ٢,٩) في دراسة ١٩٧٤م. قُتعت الفارسية والعربية على أنهما تحويان معكسات صميرية اختيارية، يسما في دراسة ١٩٧٩م. قُتعت الفارسية والعربية على أنهما لا تحويان معكسات صميرية ولقد ظهرت فروق متشابهة في موقع المفعول المباشر، حيث تبيّن أن هذا التعارض هو واحد من المروقات اللهجية وبناءً على هذا، ومع وجود "حقائق" مختلفة عن اللغة الأصلية، فإنه من السهل أن يرى أنها ستحصل على نتائج مختلفة متعلقة بدور اللغة الأصلية

جدول رقم (٢٨) المعكسات الصميرية في خمس لغات

	الفاعل	المفعول المباشر	المفعول غير مباشر	الاسم المجرور بحرف	انصاف اليه	مفعول اسم التفضيل
الفارسية	(+)	+	+	+	+	+
العربية	(+)	(+)	+	+	+	+
عبرية			+	+	+	+
الديانة				(+)	(+)	
الإنجليزية						

المصدر من

"An error in error analysis" by J. Schachter, 1974, *Language Learning*, 24, pp. 205-214 by
طبع ياد. Research Club in Language Learning.

That's the man who *has sister* I know

ذلك الرجل الذي خته أعرف

مفعول اسم التفضيل *object of comparative*

That's the man [whom I am taller than]

ذلك الرجل الذي أنا أطول من.

That s that man whom I am taller than *him*

ذلك الرجل الذي أنا أطول منه

الجدول رقم (٢,٩) المنعكسات الضميرية في خمس لغات

الفاعل	المفعول المباشر	المفعول غير المباشر	الاسم المجرور بحرف	المضاف إليه	مفعول اسم التعظيم
	(+)	+	+	+	
	+	+	+	+	+
	-	+	+	+	
		-		(+)	

المصدر من

"Language transfer and universal grammatical relations" by S. Gass, 1979, *Language Learning*, 29, pp. 327-344 by Research Club in Language Learning, طبع بأذن

وهناك نقطة أخيرة تتعلق بالفكرة الكاملة عن "الهدف" من وجهة نظر المتعلم فقد ناقشنا الصعوبة في تقييم صيغ اللغة الأصلية التي يحضرها المتعلم إلى موقف نعدم اللغة الثانية. إلا أنه في الجانب الآخر هناك قضية أخرى معقدة، تتمثل في أننا لا نعرف دائماً ما نوع اللغة الهدف التي "يسعى" المتعلم إلى تعلّمها. وعندما تكلمنا عن الصعوبات المنعكسة، افترضنا أن الإنجليزية ليس فيها هذه الصيغ ولكن الأمر لا يحتاج منا إلى أكثر من دقائق قليلة من الاستماع إلى متكلمين أصليين بالإنجليزية قبل أن نسمع أمثلة عديدة من المنعكسات الضميرية في أقوالٍ متحمّسة عموماً. وعلى هذا فإننا لا نستطيع أن نرغم أنفسنا على معرفة تماماً ماذا يحضر المتعلم من معرفته السابقة إلى الموقف التعليمي، كما لا نستطيع أن نرغم أنفسنا على فهم ما مودح اللغة الهدف الذي يتناها المتعلم.

(٢,٧) ما الاكتساب؟ What Is Acquisition?

إن السؤال "ما الذي يُكتسب؟" ليس سؤالاً سهلاً، فقد ظلّ موضوع بحث وتمكّير بطرق مختلفة في الماضي. ويمكن أن نجد أنفسنا إذا اعتقدنا أن قولاً صحيحاً أو

حتى قولين أو ثلاثة أقوال صحيحة يجعلنا نقول عن بنية معينة إنها قد أُكتسبت بالفعل وعلى أي حال ، كما سوف نرى في بقية هذا الكتاب ، هناك عدة عوامل يجب أخذها بعين الاعتبار فيبدو المتعلمون مثلاً وكأنهم يتراجعون عن تعلّمهم ، أيّ - تظهر صيغٌ صحيحة في لغتهم الثانية ، ولكنها تختفي بعد ذلك - وأسباب هذا الأمر معقّدة في العادة ، وسوف نتطرق إليها في مراحل مختلفة خلال هذا الكتاب والحقيقة التي يمثّلها هذا التراجع في التعلم يصح خطأ مهمٌ تحت الحاجة إلى تحديد ماهية المعرفة باللغة الثانية ، والصعوبة الكامنة في ذلك.

ولكن هناك إمكانية لتحديد تعريفات مختلفة لاكتساب صيغة م ، وتمثل فيما يأتي (أ) الظهور الأول للصيغة الصحيحة ، (ب) نسبة محدّدة من الصيغ الصحيحة (مثلاً ٩٠ / ١٠) ، وأخيراً (ج) "أول ثلاث عيّات متتالية لمدة أسبوعين حيث يوضع المورد في أكثر من ٩٠ / ١٠ من السياقات الإلزامية فيها" (هاكوت ، ١٩٧٦م أ ، ص ١٣٧) . مع الأحد بعين الاعتبار أن صيغ البعة محدودة على كل حال فعلى سبيل المثال ، يجب علينا ألا ننظر في الصيغ الظاهرة أمامنا فقط ، بل يجب أن ننظر أيضاً في السياق الذي تظهر فيه تلك الصيغ وقد ذكرنا في القسم (٢.٦) مفهوم السياقات الإلزامية ، وهي التي تشير إلى السياقات التي تتطلب صيغة معينة في اللغة الهدف انظر إلى الحوار المُفترض الآتي .

راشيل I read three great books last week.

لقد قرأت ثلاثة كتب رائعة في الأسبوع الماضي

مريم "Which one did you like best?"

أي واحد فضّلته أكثر؟

راشيل The book about Mr. Park's ex-wife who killed Nate Hosen.

الكتاب حول زوجة السيد بارك السابقة التي قتلت نات هوس

فهما تستعمل را شيل أداة التعريف *the* قبل الاسم *book* ، والإنجليزية تتطلب استعمال *the* في هذا السياق ويهدا المعنى يمكن أن نتكلم عن سياقٍ إرامي في استعمال أداة التعريف

وباختصار ، يستعمل الباحثون مجموعةً متنوعةً من المعايير كني يُحدّدون متى يحدث الاكتساب بالفعل ولكن ينبغي علينا ألا نصلّ للطريق في أد سطر إلى أهمية الظهور ، إذ ربما يكون أكثر العوامل أهمية في عملية الاكتساب فليست المسألة المهمة فقط هي اللحظة التي يُكتسب عندها شيء ما (إلا إذا أراد أحد أن يقارن بين لحظة الاكتساب في صبح مختلفة) ، ولكن من المهم أيضاً أن ننظر إلى المراحل التي يمرّ بها المتعلم في اكتساب صيغة معينة (انظر النقاش حول أداة التعريف في القسم ٢.٦)

(٢.٨) خاتمة Conclusion

لقد عرّصنا في هذا الفصل وسائل لتحليل المعلومات اللغوية ، كما راجعنا طرق بحث مختلفة لاستخلاص المعلومات اللغوية وتحليلها وخلال ما تبقى من الكتاب ، سوف يمكن القارئ من استعمال هذه المعرفة في النظر إلى مجموعات إشكالية إضافية ، وفي تحديد مواطن القوة ومواطن الضعف في وصية البحث الراهية في اكتساب اللغة الثانية وسنتقل بعد ذلك إلى عامل مركزي في دراسة اكتساب اللغة الثانية النقل اللغوي *language transfer* ، حيث ستعرض لهذا الموضوع وذلك بوصفه في ساقه التاريخي أولاً

اقتراحات لقراءات إضافية Suggestions for Additional Reading

- Understanding research in second language learning* James Dean Brown
Cambridge University Press (1988)
Stimulated recall methodology in second language research. Susan Gass & Alison Mackey
Lawrence Erlbaum Associates (2000)
Evaluating research articles From start to finish. Ellen Girden. Sage Publications
(1996).

- The research manual: Design and statistics for applied linguistics* Evelyn Hatch & Anne Lazaraton Heimle & Heimle (1991).
Conversation analysis Numa Markee. Lawrence Erlbaum Associates (2000)
Developmental research methods Scott Miller Prentice Hall (1987)
Research methods in language learning David Nunan. Cambridge: Cambridge University Press (1992).
Second language classroom research Jacquelyn Schachter & Susan Gass (Eds.). Lawrence Erlbaum Associates (1996).
Second language research methods Herbert Schiger and Elana Shohamy Oxford University Press (1989)
Referential communication tasks George Yule. Lawrence Erlbaum Associates (1997).

قصايا للمناقشة Points for Discussion

في هذا الفصل والمصنوع الآتية، توجه القارئ إلى مسائل تحليل المعلومات اللغوية ذات الصلة في جاس وسوراس Sorace وسليكر (1999م) والمسائل ذات الصلة، بخصوص هذا الفصل، هي (١.١ و ١.٢ و ١.٣)

- ١ - تأمل الفرق بين الاتجاهات الطولية والعرضية في طرق البحث، هل تجد ذلك فرقاً مهماً؟ اسرد عدة تراكيب في اللغة البينية سبق أن لاحظتها (مثلاً في الأسئلة، في أدوات التعريف/التكبير) ثم شكّل، في أرواح، تصميماً تقريبياً باستعمال أحد هذين الاتجاهين وعدم فعل هذا، جذّرواً آخر من الطلاب، ممن استعملوا الاتجاه الآخر (الطولي أو العرضي)، ثم قرر الإيجابيات والسلبيات لكل منهما
- ٢ - جدّ مقالاً علمياً يعالج معلومات لغوية طويلة كيف جمعت المعلومات اللغوية عدلاً؟ كم من المعلومات قدّمت حول المشترك (يس)؟ وعن البيئة التي حدث فيها التعلّم؟ وعن إجراءات جمع المعلومات اللغوية؟

- ٣ - لقد ذكر في هذا الفصل بأنه إذا كانت هناك إيجابية للاتجاه العرضي، فهي "سببة للمعلومات اللغوية الطولية" والنقاش يدور حول إمكانية تعميم النتائج هل من الضروري أن يوضع هذان الاتجاهان بهذه الطريقة؟ معنى آخر، هل هناك نشأة شائي طولي وعرضي دائماً؟ هل يعالج مفهوم "الاتجاه الطولي المستعد" بعض الصعوبات لكامة في الطريقتين المتعاكستين؟

٤ - اشرح العلاقة بين أسئلة البحث وطريقة البحث ماذا يعني بادعائنا القوي بأن
الاثني مرتطان دائماً؟ هل يمكن لسؤال البحث نفسه أن يعالج بطرق بحث مختلفة؟ استنتج
سؤال بحث يركز على تطور علامة المصدر العائب؛ لطلاب يتعلمون الإنجليزية فكر في
موقف تتواصل فيه بسبب القيود العلمية مع راشدين اثنين يتعلمان الإنجليزية، لكك
تستطيع أن تتابعهما عدة مرات أسبوعياً استنتج تصميم قائماً على هذا الموقف، ثم تأمل
في موقف تدرس فيه دروساً إنجليزية لمهاجرين راشدين، لكن طلاب الفصل الذي تدرسه
يتغيرون كل ستة أسابيع، بسبب قبول طلاب حُد ما التصميم الذي يمكن أن يكون
مناسباً لهذا الموقف؟ هل يمكن أن تجيب عن سؤالك باستعمال أي من الاتجاهاين؟

٥ - اقرأ وصف دراسة كومف (١٩٨٤م) حول الرمز / الجهة (القسم ٢،٣)
قيم الخلاصة التي تقول إنه لم يكن من الممكن الحصول على نتائج تلك الدراسة عن
طريق البحث العرصي

٦ تأمل في الطرق المختلفة لجمع معلومات اللغة اليبية التي نوقشت في إطار
إلى كل واحد من الطرق الآتية، ثم صف إيجابيات وسديات كل منها. (أ) الاختبارات
اللغوية، (ب) الاختبارات النفسية، (ج) الاستنابات، (د) معدلات الاتجاه، (هـ)
المحاكاة المستحصه، (و) المعلومات اللغوية اللغوية، (ز) الألعاب اللغوية، (ح)
التداولية سوف تلاحظ، في إحابتك، أن كلا من هذه الطرق موضع خلاف بشكل أو
بآخر ماذا يعني ذلك في مجال البحث في اكتساب اللغة الثانية عموماً؟

٧ لو قدر لك أن تصمم دراسة اكتساب لغة ثانية لتستكشف كلاً من المواضيع
الآتية، ماذا يمكن أن تكون طريقة البحث المناسبة؟

(أ) أدوات التعريف / التكبير الإنجليزية

(ب) تركيب الرمز / الجهة

(ج) بنية النص التنظيمية Text organizational structure .

(د) مقدرة تأثير المدرسين الأصليين / غير الأصليين

(هـ) الطلاقة

٨ في دراسة لمارور كويتش Mazurkewich (١٩٨٤م)، استعملت المؤلفة طريقة الحكم الحوي لاستخلاص المعلومات اللغوية. وقد لاحظ كييرمان Keirman (١٩٨٥م)، في نقد لحظتها، أن التعليمات التي أعطيت لأفراد عينتها كانت إشكالية. "صع X بعد أي جملة تعتقد أنها لم يعثر عليها بلغة إنجليزية جيدة ليس هناك إجابات صحيحة أو خاطئة" (ص ٩٩) ما الإشكالية في هذه التعليمات؟ فكّر جيداً في ماذا طُلب تحديداً من هؤلاء المتعلمين أن يفعلوا، وكيف فسّرت الباحثة الإجابات افترض، على سبيل المثال، أن إحدى الحمل التي أعطيت كانت الجملة السابقة: "فكّر جيداً في ماذا طُلب تحديداً من هؤلاء المتعلمين أن يفعلوا، وكيف فسّرت الباحثة الإجابات" ثم افترض أيضاً أن المتعلم وضع X بعد هذه الجملة ليشير إلى أن الجملة كانت غير جيدة ماذا يمكن أن تستنتج؟

٩ لقد قرّرنا، في هذا الفصل، أن المعلومات اللغوية لا تعطي نتائج سحرية هل يعني هذا أن المعلومات اللغوية مُلَسَّبة دائماً؟ هل يمكن أن تفكّر في حال تكون فيها التنازع غير الملَّسبة احتمالاً معقولاً؟ افترض أنك علمت أنه في الإنجليزية الهدية، يُنتج المتكلمون ذوو الطلاقة العالية جملاً صحيحة مثل *I want to go there* أريد أن أذهب هناك، لكنهم لا ينتجون جملاً مثل *I want her to go there* أريد لها أن تذهب هناك لكنهم، بدلاً من ذلك، ينتجون *I want that she go there* أريد أنها تذهب هناك ما التفسير المحتمل لهذا؟ دعنا نعرض، أكثر من ذلك، أن الوضع نفسه يمكن أن يقال حول متكلمي من مشارب من لغات أصلية غير قريبة هل يدل هذا بطرقتك إلى الموقف؟ والآن افترض أنك علمت أيضاً أن هذا ليس صحيحاً لجميع المتكلمين بالإنجليزية الهدية هل يؤثر هذا في إجابتك؟ كيف يمكن للمرء أن يحدّد مصدر هذا النظام البسي؟

١٠ - بالنظر إلى الموقف الموصوف في السد ٩، هل تعتقد أنك ستحتاج دراسة طولية أو عرضية لتساعدك في حلّ اللبس الكامن في المعلومات اللغوية؟ تأمل في

ملاحظت في هذا الفصل بأن الدراسات الطولية "لا تمنح معلومات محدّدة عما يتصّنه نحو المتعلم، وعما يستبعده"

١١ - لقد نوقشت دراسة بيك (١٩٨٤م) بعض التمهيل في هذا الفصل فارن، في ضوء دراستها، طرق البحث في "السياقات الإلزامية" مقابل "الاستعمال الشبيه باللغة الهدف" كيف يختلفان أساساً؟ كيف يقدمان نظرات مختلفة للغة البيسة لتعلم محدّد في نقطة محدّدة من الزمن؟ ومع مرور الوقت؟ لقد سمى بلي فرومان Belly Vorman (١٩٨٣م) الطريقة الأولى "المعالجة السببية"، وكانت إحدى ملاحظاته الرئيسية أن استعمال اللغة الهدف قاعدة انطلاق لوصف اللغة البيسة بحرف معلومات اللغة البيسة بعيداً عن النظر إلى اللغة البيسة بصفتها نظاماً متماسكاً داخلياً في ذاته اشرح ماذا يعني هذا؟ كيف تختلف هاتان الطريقتان في التحليل بهذا الخصوص؟

١٢ - حلّل الجمل الآتية لتكلم غير أصلي باستعمال كل من طريقة الوصف في السياقات الإلزامية وطريقة الاستعمال الشبيه بالهدف ركّز على صيغ أفعال الماضي غير المنتظمة والماضي المنتظمة والجمع .

Yesterday morning, I seed two movies and writed three report. Then in the afternoon, I seed one more movies. I enjoyed myself a lot.

١٣ تأمل الكتابة الآتية :

Once upon a time there was a man who called "Taro Urashia" in small village in Japan. One day, when he take a walk near his home, he help one turtle on the seaside. Since he helped the turtle, he was able to get a chance to be invited from sea castle which is deep place in the sea.

He had been entertained with music, good board, dance etc very nights by beautiful girls of sea castle

Therefore, he forgot worldly presence and he did not notice how long did he stay there

Nevertheless he missed the new world, so he said that he-v anted to go back to true world.

حلّل استعمال هذا المتعلم لأدوات التعريف/التكبير مستعملاً طريقتي تحليل

امور فيمات التي نوقشت في القسم (٢, ٦) (السياق الإلزامي مقابل الاستعمال الشبيه بالهدف) ما المروق التي وجدتها؟

١٤ دعنا نفترض أنك تريد أن تستكشف كيف يتفاعل المتكلمون الأصليون مع التحيزات التي يُلقيها متكلم بلغة ثانية. ثم دعنا نفترض أيضاً أنك تعتقد أن لكلمات التي يستعملها الناس لا تؤثر ذلك التأثير المتوقع في تفاعلات المتكلمين الأصليين، بل الذي يصنع التأثير هي الصورة المعطية التي تشكلت لدى المتكلمين عن مجموعات معينة من المتكلمين غير الأصليين. كيف يمكن أن تمضي في استكشاف هذا؟

١٥ - جذد دراستين حول اكتساب اللغة الثانية حيث تُستعمل الفئات متدني، متوسط، أو متقدم (أو تصميم مشابه في تحديد الكفاءة أو مستوى التطور). ما المعايير التي استعملت لكل من هذه الفئات؟ هل استعملت المعايير نفسها مع كل الفئات؟ هل توافق على الأساس الذي صُف المتكلمون بناءً عليه؟ ما المعايير التي يمكن أن تستخدمها؟

١٦ لقد لاحظت، عند ماقشة عمل كومف (١٩٨٤م) (القسم ٢، ٣)، أن بعض المعلومات التي تعاملت معها كومف (خصوصاً تحديد سته تكرار أرمئة الفعل) يمكن أن نحصل عليها من خلال تصميم تجريبي، في مفصل دراسة الحالة التي استخدمتها. كيف يمكن أن تصمم تجربة لتفهم اكتساب أرمئة الفعل؟

١٧ لقد لاحظت في هذا الفصل أنه من غير الممكن، في بعض الأوقات، أن نعرف التركيب المستهدف الذي أنتجه المتعلم. أفتح، لحمل الأنسة طلاب جامعة راشدون (المعلومات اللغوية من جي سكاشرت، ولقد طبعت أصلاً على أنها مشككة ٨١ في سليكر وجاس، ١٩٨٤م)

- a- I am an accountant in Accounting Department of National Iranian Oil Company in Abadan which is one of the south cities of Iran
- b- There is a tire hanging down from the roof served as their play ground.
- c- Today you can find rural people that they don't have education.
- d- My problem was to find a place has at least a yard for my children.
- e- I wanted them to practice Chinese conversation what they learned every day

- f When I return I plan to do accounting and supervising which is my interest and hope
- g And it's a lovely view which you can see it from the plan.
- h Libya is quite a big country in which my home town is the biggest city
- i Their philosophy depends on their education which they still work ing for it, as I am doing right now
- j- You can also go to the restaurant where you can have a good meal at a quiet table near the window
- k- I saw a group of people waiting for us.
- l- Next week you give me a list of machine parts required in this con test.

عرف العبارات الموصولة المحددة وغير المحددة في جمل اللغة الثانية اسرد المعايير التي استعملتها لتقرير إذا ما كانت الجملة تحتوي على عبارة موصولة محددة أو غير محددة

١٨ هناك عادة مستوى عالٍ من الاستنتاج في تحليل معلومات اللغة البنية

فمثلاً عدم ننظر إلى أقوال المتعلمين خلال التفاعل الحوارية، ربما يكون من الصعب أن نحدد ماذا كان قصد المتكلم، ومن الصعب، بالتالي، أن نحدد الهدف من القول والنتيجة هي أنه من الصعب أن نصنف الخطأ في جملة ما ولمثل على ذلك، تأمل المثال الآتي حيث يتناقش فيه متكلم أصلي ومتكلمة غير أصلية حول الفروق بين صورتين متشابهتين:

متكلم أصلي. "What about dogs?"

ماذا عن الكلاب؟

متكلمة غير أصلية. "I have a dogs, right."

أنا لذي (علامة التكثير المفرد) كلاب

متكلم أصلي. "Ok, I have dogs too How about cats?"

حسناً، أنا لذي كلاب أيضاً. ماذا عن القطط؟

المتكلمان، في هذا المثال، معمران في شاطئ اتصالي، يعملان معاً لاجدا الفروق بين صورتين متشابهتين وليس في إمكان أي منهما أن يرى صورة الآخر إيه من الصعب، من النظرة الأولى، أن نحدد إذا ما كان استعمال المتكلمة لأداة التكثير أو

استعمال الجمع هو الاستعمال غير الشبيه باللغة الهدف ويمكن للمرء في الإنجليزية، مثلاً، أن يقول إما "I have a dog" أو "I have dogs" ولقد تمكنا من رؤية الصورتين فوجدنا أن صورة المتكلم الأصلي فيها كلبان، بينما صورة المتعلمة فيها كلب واحد وفي صوء هذه المعلومة نجد أن استعمال أداة التنكير صحيح، ولكن استعمال الجمع غير صحيح غير أن المتكلم الأصلي فسّر ذلك بشكل مختلف، مفترضاً أنها قصت أن لديها أكثر من كلب واحد كذلك أذاً نشاطاً مشابهاً في أرواح، بحيث يكون المشاهد واحداً فقط سجل ملاحظاته حول أي لسان يمكن أن يظهر لو أنك كنت تؤدي النشاط مع متعلم آخر كيف يمكن أن تحل مثل هذه الصعوبات عند تفسير المعنى؟

١٩- هناك صعوبات هائلة في تقييم معرفة المتعلم بالصعوبات الانعكاسية تأمل الحزمة الآتية مع ملاحظة الخيارات العديدة المقترحة حول الشخص الذي يمكن أن يعود عليه الصمير *himself* نفسه

Larry said that Joseph hit himself.

قال لاري إن جوزيف ضرب نفسه

(أ) لاري

(ب) جوزيف

(ج) إما لاري أو جوزيف

(د) شخص آخر

(هـ) لا أعرف

يعرف المتكلمون الأصليون بالإنجليزية أن *himself* نفسه يمكن أن تشير إلى جوزيف ولا يمكن أن تشير إلى لاري هل يروّداً هذا التركيب بهذه المعلومات، أي معلومات حول ما الممكن وما غير الممكن؟ إذا كان لا يروّداً بذلك، كيف تستطيع أن تصمّم نشاطاً يمكن أن يروّداً بحثاً ما بهذه المعلومات؟

الفصل الثالث

دور اللغة الأصلية: نظرة تاريخية

THE ROLE OF THE NATIVE LANGUAGE: AN HISTORICAL OVERVIEW

(٣, ١) منظور تاريخي An Historical Perspective

كان لدور اللغة الأصلية تاريخ راسخ خلال البحث في اكتساب اللغة الثانية، إذ أُطلق على هذا المصطلح من اكتساب اللغة الثانية مصطلح النقل اللغوي وقد ارتبط كثير من تاريخ هذا المفهوم المركزي، كما سرى في هذا المصطلح، بالاتجاهات النظرية المختلفة لاكتساب اللغة تشبه كما ارتبط قول النقل اللغوي أو رفضه بصفته مفهوماً وبنياً للتطبيق بقول أو رفض النظرية الخاصة التي ارتبط بها

وقد ساد، في مجال تعلم اللغة الثانية، الافتراض القائل بأن المتعلمين يعتمدون على لغتهم الأصلية إلى حد كبير وتحدث لادو Lado عن هذا بشكل واضح في كتابه دائع

المصطلح اللسانيات عبر الثقافات *Linguistics Across Cultures* (١٩٥٧م) حين قال:

عند الأجنبي نحاول نقل نصيبه ولغاني ونقربها من لغتهم وثقافتهم لأصليين إلى اللغة وثقافة الأجنبي ونتم ذلك على مستوى الإبداع عندما يحاولون أن يتكلموا بلغة ويُدرسوا الثقافة، وكذلك على مستوى الاستيعاب reception عندما يحاولون أن يتكلموا من اللغة والثقافة ويعلموها كما يستخدمونها لتكلموا الأصليون (ص ٢)

لقد اعتمدت أبحاث لادو، وكثير من الأبحاث في ذلك الوقت، على الحاجة لإنتاج مواد دراسية ذات علاقة بالموضوع ولتُستج هذه المواد المعتمدة على اللغة الأصلية، كان من الضروري إجراء تحليل تقني بين اللتين الأصلية والهدف، حيث تضمن هذا إجراء مقارنات تفصيلية بين لعتين بهدف تحديد التشابه والاختلاف بينهما (انظر القسم ٣،٢ لمريد من التفصيل) ^١

ولكي نهم لماذا انتقلت هذه النظرة من قبول كامل إلى رفض، ثم إلى قبول كامل مرة أخرى، من الضروري أن نهم الأفكار اللغوية والنفسية التي كانت سائدة في الوقت الذي كان يكتب فيه لادو. وسوف نراجع تلك الدراسات باختصار، ثم نعرض كيف تماشيت كتابات لادو مع الآراء النظرية التي كانت سائدة في رمة كما سساول تحليل الأخطاء error analysis الذي كان رة فعل للتحليل لتقائلي contrastive analysis

(٣،١،١) الخلفية النفسية Psychological Background

جاءت المصطلحات المستعملة في مواقف تعلم اللغة، والمفاهيم ذات العلاقة (مثل التداخل interference/التسهيل facilitation) من الدراسات التي أجريت في سيكولوجية التعلم فقد كانت المدرسة السلوكية behaviorism هي المدرسة النفسية الرائدة في المكر في ذلك الوقت، وكانت فكرة النقل واحدة من المفاهيم الأساسية في النظرية السلوكية (انظر القسم ٣،١،٢ أيضاً) ولكن، ماذا يقصد بمصطلح النقل؟ لقد

(١) بعد أن لب خلال الستات اميلادية من نغرون لمصبي كتب كامة لمقارنه التراكيب بين لعين محدثين ومن هذه الكتب المشهورة المسندة التي مشرب ألبي الحويمة للإنجليزية والإيطالية The Grammatical Structures of English and Italian وألبي الحويمة للإنجليزية والإسبانية The Grammatical Structures of English and Spanish (سنو كويل Stockwell ويون Bowen وما بين Martin، ١٩٦٥م، أ، ١٩٦٥م ب)

أُستعمل هذا المصطلح بكثافة في النصف الأول من القرن العشرين ، ويُقصد به العملية النفسية التي يُقلّ بموجبها التعلُّم السابق إلى حالة تعلُّم جديدة ، وتتمثل الدعوى الأساسية ، بما يتعلق بالقل ، في أن تعلُّم المهمة أ سوف يؤثر في التعلُّم اللاحق للمهمة ب والمهم في هذا مقدار السرعة والإحادة في أن تتعلم شيئاً بعد أن تعلمت شيئاً آخر قبله ، ومتساعد بعض الأمثلة في توضيح هذه الفكرة

فمن وجهة نظر عقلية ، إذا كان هناك شخصٌ يعرف كيف يلعب التنس الأرضي ، ثم التقط مضرب تنس الطاولة للمرة الأولى ، فإنه سيستعمل المعرفة/المهارات التي اكتسبها سابقاً من لعب التنس في هذا الموقف الجديد الذي له صلة بسابقه وباء على هذا ، ستطبع أن نقول إن المعرفة/المهارات القديمة نُقلت إلى موقف جديد

وتتوضح ذلك دعا نظر في تجربة حول تأثير النقل في التعلُّم اللعبي ، حيث أجرى سلايت Sleight (١٩١١م) دراسة كان مهتم فيها بمعرفة مدى قدرة المرء على حفظ الشر بشكلٍ أسهل إذا كانت لديه "تجربة سابقة" في استظهار الشر وقد قارن بين مقدرة أربع مجموعات من الأطفال تلعب أعمارهم ١٢ سنة على حفظ الشر وكان لدى ثلاث مجموعات منها تدريب سابق على استظهار (أ) الشر ، (ب) جداول قياسات ، أو (ج) محتوى قطع من الشر أما المجموعة الرابعة فلم يكن لديها تدريب سابق في أي من أنواع الاستظهار هذه ثم أعطيت المجموعات ، بعد التدريب ، اختبارات لقياس قدرتهم على حفظ الشر وكان السؤال المطروح هو : "إلى أي حد يمكن أن يُعمل حفظ الشر ، أو بالأحرى ، المهارات المستعملة في حفظ الشر ، إلى حفظ الشر؟" (لم تكن للنتائج أي دلالة)

دعنا الآن تأمل مثالا آخر من مجال تعلُّم اللغة فوفقاً لرؤية الأولوية للنقل اللعبي ، يصوغ المتكلمون بدعة معينة (في هذا المثال الإيطالية) أسئلة مثل

Mangia bene il bambino? (٣, ١)

الرضيع جيداً يأكل
eats well the baby
"يأكل الرضيع جيداً؟"
"Does the baby eat well?"

و عندما يتعلّم هؤلاء المتكلمون (الإيطاليون) أنفسهم الإنجليزية، فمن المتوقع

أن يقولوا

Eats well the baby? (٣, ٢)

يأكل جيداً الرضيع؟

عندما يطرحون سؤالاً في الإنجليزية

فالمكره السلوكية التي تعلم هذه التوقع متعلّقة بالعوادات والتعلّم التراكمي

فالتعلّم في النظرية السلوكية

عمدية تراكمية فكما اكتسب الفرد معرفة ومهارات أكثر، زاد احتمال أن تقوم عمارته
ونشاطاته السابقة بتكوين تعلّم جديد فالراشد بدرّأه يتعلّم شيئاً جديداً عمديه ذات
وبعض النظر عن جند موضوع الذي يوجهه فإن المعلومات والعادات التي كونها في
لماضي تكون عادة نقطة الانطلاق لديه في ذلك التعلّم وبناء على هذا، فإن نقل التدريب
من المواقف القديمة إلى المواقف الجديدة حرة لا يتحرراً من معظم عمدية التعلّم، إن لم نقل
منها كلها ونكون دراسة العمل بهذا المعنى متوارية مع اكتشاف ماهية التعلّم

(Postman، ١٩٧١ م، ص ١٠١٩)

ورغم أن هذا التعريف لم يكن محصصاً تماماً لوصف تعلّم اللغة، لكن بوسعنا

أن نرى كيف طوّقت هذه المفاهيم على تعلّم اللغة الثانية

وفي الدراسات السابقة التي أجريت في حقل تعلّم اللغة الثانية، يفرّق الباحثون

عادة بين العمل الإيجابي positive transfer (ويعرف أيضاً بالتسهيل) والنقل السلبي

negative transfer (ويعرف أيضاً بالتداخل) وتشير هذه المصطلحات ببساطة إلى إدراك

كان الناتج عن النقل صواباً أم خطأ فعلى سبيل المثال ، عندما يطرح متكلم إنساني يتعلم الإيطالية سؤالاً ، فإن ذلك الإنساني سيبحثه بشكل صحيح

Mangia bene il bambino? (٣,٣)

الرضيع جيداً يأكل
Eats well the baby

لأنه يستعمل ترتيب الكلمات نفسه في الإنسانية لتشكيل الأسئلة

Come bien el niño? (٣,٤)

الرضيع جيداً يأكل
Eats well the baby

ويُعرف هذا بالنقل الإيجابي لكن لو أن ذلك المتكلم بعينه ذهب ليتعلم الإنجليزية وأنتج

Eats well the baby? (٣,٥)

الرضيع جيداً يأكل

فالعبارة غير الصحيحة تُعرف بالنقل السلبي

وبالرغم من أن المصطلح الأصلي الذي أُستعمل في الدراسات الكلاسيكية المتعلقة بالنقل لم يتضمن تعريف بين عمليتين اثنتين نقل سلبي يقابله نقل إيجابي ، إلا أنه ظهر بعض الالتباس فيما يخص استعمال هذه المصطلحات في أبحاث اللغة الثانية فاستعمال هذين المصطلحين يطوي على وجود عمليتي تعلم الأولى هي النقل الإيجابي والأخرى هي النقل السلبي لكن القول المفضل في تحديد إذا ما نقل متعلم أم لم نقل ، سواءً أكان ذلك النقل بشكل إيجابي أم بشكل سلبي ، يعتمد على المخرج output ، كما يُحلّله الحدث ، والمدرس ، والمتكلم/السامع الأصلي ، وهل حراً أي أن المقصود بتلك المصطلحات هو المنتج product ، بالرغم من أن الاستعمال ينصم وجود عملية ما فهذه عملية نقل ، ولكن ليس هناك عملية نقل إيجابية أو سلبية

وبناءً على هذا يجب أن يحرص المرء عند استعمال مصطلح من هذا النوع ، لأن هذا المصطلح يوحي بوجود التماس بين المنتح والعملية

أما فيما يتعلق بالتداخل ، فالملاحظ وجود نوعين منه في الدراسات السابقة (أ) احتفاظ ارتباطي *retroactive inhibition* حيث يؤثر التعلم رجعيًا على المواد التي سبق تعلمها ؛ مسأ السيان (فقدان اللغة) ، و(ب) احتفاظ أمامي *inhibition proactive* حيث تميل سلسلة من الاستجابات التي سبق تعلمها إلى الظهور في مواقف تتطلب مجموعة جديدة منها. وهذا الثاني أقرب إلى ظاهرة تعلم اللغة الثانية ؛ لأن اللغة الأولى في هذا الإطار تؤثر في تعلم اللغة الثانية إن إيجابياً أو سلبياً

وقد بحث معظم الدراسات السابقة حول النقل في التعلم في تجارب مختبرية حاصه جداً (لنقاش مسهب حول هذا ، انظر بوستمان ، ١٩٧١م) والمصموم الإجمالي لهذا الإطار في مواقف تعلم اللغة الثانية يظل محل شك ونظر فعلى سبيل المثال ، ليس هناك أدلة كثيرة تدعم الافتراض القائل إن السيان خارج المختبر هو بسبب المتغيرات نفسها ، ويمثل العمليات نفسها التي يمكن ملاحظتها في مواقف مختبرية رسمية ولها ، عندما يكون الموقف أن تعلم الواجب أ يؤثر في نتائج تعلم الواجب ب في موقف تجريبي ، يسعى أن تتساءل عما إذا كان الموقف نفسه سينتجق خارج المختبر فعلى سبيل المثال ، عندما ستمعمل ألعاب الفيديو الإلكترونية ، ولعب نوعاً خاصاً من ألعاب المحاكاة لأشياء حقيقية في الحياة ، مثل قيادة السيارة ، فهل ستطيع أن نقل ما يؤديه بقدر فائقة في ذلك الموقف الخيالي إلى موقف حقيقي تقود فيه السيارة وسط الطريق ؟

(٣، ١، ٢) الخلفية اللغوية *Linguistic Background*

لقد قدم بعض حواص الإطار النفسي الذي كان سائداً خلال الوقت الذي كتب فيه لادو وسوف يعود الآن للنظر في بعض العروضات عن اللغة وتعلم اللغة التي كانت سائدة في الوقت نفسه ويرود عمل بلومفيلد Bloomfield الكلاسيكي - اللغة (١٩٣٣م) بالوصف الأكثر تفصيلاً وإتقاناً للموقف السلوكي بما يتعلق باللغة

والموقف السلوكي التقليدي هو أن اللغة كلام أكثر من كونها كتابة والكلام، بالإضافة إلى ذلك، شرط مسبق للكتابة وهناك حقائق تؤيد وجهة النظر هذه تتمثل في أن (أ) الأطفال العاديين يتعلمون الكلام قبل أن يتعلموا الكتابة، و(ب) كثيراً من المجتمعات ليس لديها لغة مكتوبة، بالرغم من أن كل المجتمعات لديها لغة شفهية : بمعنى أنه لا توجد مجتمعات لديها أنظمة لغوية مكتوبة فقط دون أنظمة لغوية منطوقة^(٢)

ويتكوّن الكلام، بدوره، من المحاكاة والقياس، فحين نقول أو نسمع شيئاً ما ثم نقيس عليه والقاعدة التي بُنيت عليها هذه النظرة هي مفهوم العادات، بمعنى أنها تؤسس مجموعة من العادات ونحن أطفال، ثم تُنمي لغتنا بواسطة القياس على ما نعرفه مسبقاً، أو بواسطة محاكاة كلام الآخرين ولكن ما الذي يجعله يتكلم ويُجري محادثة مع الآخرين؟

لكي نفهم الجواب عن هذا السؤال من خلال الإطار السلوكي، دعنا ننظر إلى المعلومات الآتية :

افترض أن حادّة وجن يشبان في عمر ما حل حادثة نرى نفاحه على شجرة مصدر صوتاً بحجرتها ولسانها وشمتها يعمر جاك على السياح ثم يمسو شجره ثم يأخذ النفاحه ويحضرها إلى حل ويصمها في يدها جل تأكل النفاحه (بنومفند، ١٩٣٣م)

يقسم بلومفيلد مثل هذا الموقف إلى ثلاث مراحل

١ الأحداث العملية قبل عملية الكلام (مثل لشعور بالجوع، رؤية النفاحة)

٢ حادثة الكلام (إصدار صوت بحجرتها ولسانها وشمتها).

(٢) لقد كان أولئك الذين يعملون على التحليل اللغوي خلال تلك المرحلة الرمزية (مثل بلومفيلد وسابير Sapir) مشغولين بشكل رئيسي بعبء ليس له بعداً كتابي، وربما أثر هذا في نظراتهم في أوليّة الكلام على الكتابة وقد كان يُنظر إلى الكتابة، في هذه النظرة المبكرة، على أنها طريقة مسجّلة أو مسجّلة انبعاث شفهية الكتابة ليست لغة، ولكنها طريقة لتسجيل اللغة بواسطة رموز مرئية (بلومفند، ١٩٣٣م، ص ٢١)

٣ استجابة السامع (وثوب جاك على السياح، ثم إحصار التفاحة ووضعها في يد جل)

فالكلام، بناءً على هذا، هو ردة الفعل العملية (استجابة response) لمثير

ما stimulus

وفي حين يصف هذا المثال العلاقة الداحية بين الكلام والفعل، إلا أنه لا يعطيا معلومات عن الكيفية التي يتعلم بها الأطفال استخدام هذه نظريته ويعود مرة أخرى إلى الوصف اللومفيلدي لكيفية التي يأخذ بها اكتساب اللغة مكانه الطبيعي "يكتسب كل طفل مولود في جماعة لغوية عادات الكلام هذه، ويستجيب لها في السنوات الأولى من حياته" (لومفيلد، ١٩٣٣م، ص ٢٩).

١ ينطق الطفل ويكرر الأصوات المنطوقة تحت تأثير حوافر مختلفة ويبدو أن هذا سمع ورأته يفترض أنه يصدر صوتاً شبيهاً بالمرمر ذلك مع أن حركات الحنجرة والأصوات الناتجة تختلف عن تلك المستخدمة في الكلام الإنجبري التقليدي يرتبط اهتزاز الصوت بطنه أدب الطفل بينما يظل يردد الحركات بضمه وهذا العمل يؤدي إلى عاده متى ما ارتطم صوت ثنائى باده فالأعبأ أنه سيعمل حركات الفم نفسها، مردداً الصوت وندريه هذه الأبياء babbling على تكرار إصدار الأصوات المنطوقة التي يرتطم ياده

٢ ينطق شخص ما، نقل بها اللم في حضور الطفل صوت يشبه واحد من مقاطع بأية الطفل تقول على سبيل المثال doll عن لعبة أمام الطفل عندما يسمع الطفل هذه الأصوات، تستأثر عاده التي مرتب في (١) فينطق مقطع الأبياء الأقرب إليه ر ونقول هذا إنه يحاكي ويبدو أن السالعين يلاحظون هذا في كل مكان، ويبدو أن كل لغة تحتوي على كلمات أطفال nursery words شبه بأبياء الطفل كلمات مثل ماما وبابا وهذه الكلمات، دون شك لها شمعيتها ورواجها لأن الأطفال يرددونها بسهولة

٣ الأم بالطبع تستعمل كلماتها عندما يكون الحافز مناسباً حاصر إنها تقول بنت عندما تري أو تعطي الرضيع لعبة جميلة فترويه وإعطاء الدب في جانب وسماع وقول الكلمة بنت (وهي ر) في الجانب الآخر يحدثان مع وفي وقت واحد ويشكل مكر حتى يشكل الطفل عاده جديده فترويه الدب والشعور به كعبان شحلاله بقول بنت

انه الآن قدر على استعمال كلمه ام بالنسبة للراشدين، فرعاً لا تمدد كلمه الطفل شبيهة بأي من كلماتهم إلا ان هذا يعود، بشكل رئيسي، إلى عدم كماله، ففس من الصعبي أبداً أن تدع لأطفال كلمه كامه

٤ إن عادة قول دد لدى رؤية نعية الدب يُستعاد عادات أخرى المرس على سبيل مثال أن الطفل يُعطى لعبه يوم بعد يوم (ويقول د، د، د) مباشرة بعد استحمامه؛ أي لو أن أم في يوم ما نسي ان يعطيه لعبه، فربما يبكي مصدراً الصوت د بعد استحمامه فتقول لام "به بطلب لعبه" وهي نعمة في ذلك، لأن تراشد، دون شك، عدم "بطلب" و "يريد" شيئاً فهو لا يتل إلا نوعاً أكثر تعقيداً من الموقف نفسه لدى بطلب فيه بطلب لعبته فان الطفل يعتمد الآن على كلام محرو أو محبوب به به يسمي شيئاً ما حتى عندما لا يكون ذلك الشيء حاضراً

٥ كلام بطلب مَرصٍ بالنظر في نتائجه فهو قال د بشكل غير تام أي باختلاف كبير عن صيغة السمع التقديسه ب هسيكو، لكن عند ذلك غير متحيزين لإعطائه النعمه فالطفل لا، بدلاً من أخذ المثير بصف بوضيه ومماولة النعمه، يصنع مثير ملهم أخرى أو يات الموقف غير مألوف يتعقل في ألا يعطى اللعبه بعد استحمامه مثلاً كما يجعله يدخل في نوبه عصص نشوش انطاعاته الجديدة ويختصر، إن محاولاته بكملة سي تكثر يوماً بعد يوم من أجل أن يتكلم عالماً ما فزاد قوة باستعمال المكرر، إلا أن إجماعاته في ذلك غالباً ما تحطه بسبب خيرة سامعه من عدم فهمه وهذه نعمته لا تتوقف أبداً وفي مرحله مسأخرة جداً موقف الطفل *Daddy brought it* أحضرها أبي فسوف تأتي فسوف تأتي غالباً بجابه نعمه له مثل *No You must say "Daddy brought it"* لا يجب أن تقول "أحضرها أبي"، سم تو قال *Daddy brought it* أحضرها أبي فسوف يسمع غالباً الصعه مره أخرى *Yes, Daddy brought it* نعم، أحضرها أبي، بالإضافة إلى استحبابه عمليه معضله لديه (بلوميلد، ١٩٣٣م ص ٢٩ ٣١)

تلخيصاً لما سبق، من وجهه نظرية، يتعلم الطفل أن يصنع رابط المثير الاستجابة وكمثال على هذا الرابط نُطق كلمه لعبة دد *doll* (استجابة) عندما يرى الطفل اللعبة (مثير) ويمكن أن يكون العكس رابطاً آخر يأخذ لطفل اللعبة (استجابة) عندما يسمع لكلمه (المثير) وبءً على هذا، يتضمن التعلم تأسيس عادة بوسطة مجموعات المثير الاستجابة التي تصح مربطة

سنعود الآن إلى الأبحاث في تعلُّم اللغة الثابتة التي كانت مطلقةً من هذه المواقف السلوكية فكما لوحظ سابقاً، جعلت أعمال لادو هذه الأساسيات النظرية واضحة. وتذكر أيضاً أن الدوافع الأساسية لهذه الأعمال كانت تعليمية وقد لاحظ فريز Fries هذا في تقديمه لكتاب لادو.

قبل أي أسئلة عن كيف تُدرّس اللغة يجب أن يأتي العمل الرئيسي الأكثر أهمية حول إيجاد لمشكلات خاصة بالنسبة عن أيّ جهد لإنشاء مجموعة جديدة من العادات اللغوية صدر أرسبه عادات اللغة لأصيلة لمختلفة فتعلّم لغة ثانية دون يتخصص مهمة مختلفة جداً عن تعلّم اللغة الأولى فمشكلات أساسية لا تظهر فقط من أي صعوبة مدته في خصائص اللغة الجديدة نفسها، لكنها تظهر بشكل رئيسي من المجموعة الخاصة التي نشأ عن طريق عادات اللغة الأولى (فريز - مقدمة كتاب لادو، ١٩٥٧م)

وبناء على هذا، كان الأساس الذي قامت عليه كثير من الأعمال في الخمسينات والستينات من القرن الميلادي الماضي هو مفهوم اللغة بصفتها عادةً وكان يُرى تعلّم اللغة الثابتة تطوراً لمجموعة جديدة من العادات فقد أخذ دور اللغة الأصلية إدر أهمية عظيمة، لأنه كان السبب الرئيس لنقص النجاح في تعلم اللغة الثانية كما تداخلت العادات التي أُسست في الطمولة مع تأسيس مجموعة مختلفة من العادات الجديدة

وقد وُلد من هذا الإطار التحليل التقابلي، لأنه إذا أرد أحد أن يتحدث عن تبديل مجموعة من العادات (لنقل العادات الخاصة باللغة الإنجليزية) بمجموعة أخرى من العادات (لنقل تلك الخاصة باللغة الإيطالية)، فإن الحاجة ماسة توصيفات واقعية صحيحة لمقارنة "قوانين" اللغتين والنظر إلى التحليل التقابلي على أنه عطف متعجّر أمرٌ مصلّ، إذ هناك عُرف متميز من التحليل التقابلي فهي لعرف الأمريكي الشمالي، كان التركيز على تدريس اللغة، وصعباً على تعلّم اللغة، حيث كان التحليل التقابلي موجهها بهدف نهائي يُقصد منه تحسين المواد التعليمية داخل الفصل

الدراسي ومن المناسب أن يُسمّى هذا، كما لاحظ فيسيك (Fisiak ١٩٩١م)، "التحليل التقابلي التطبيقي" ومن ناحية أخرى، لم يكن الهدف من التحليل التقابلي في التقليد الأوروبي تدريسيًا، وإنما كان الهدف من المقارنات اللغوية الوصول إلى فهم أكبر للغة وقد تعرّرت في الواقع، في نطاق التقليد الأوروبي، النظرة إلى التحليل التقابلي على أنه فرع من اللسانيات. وكان هدفه، مثل هدف اللسانيات، فهم طبيعة اللغة وسوف نركز في هذا الكتاب على العرف الأمريكي الشمالي لأنه يرتبط مباشرة بحقل اكتساب اللغة الثانية بشكل أكبر

(٣، ٢) فرضية التحليل التقابلي

Contrastive Analysis Hypothesis

ما جوهر التحليل التقابلي؟ التحليل التقابلي هو طريقة لمقارنة اللغات يُقصد منها تحديد الأخطاء المبدئية من أجل الوصول إلى الهدف النهائي. ألا وهو فصل ما تحتاج أن تُعَلِّمه عمّا لا يحتاج أن يُعَلِّمه في موقف تعلّم اللغة الثانية. وكما فصل لادو، فإننا بحاجة إلى عمل مقارنة تركيبيًا وتركيبًا للنظام الصوتي وللنظام الصرفي وللنظم النحوي، وحتى للنظام الثقافي، بين لغتين اثنتين بقصد اكتشاف التشابه والاختلاف بينهما والهدف النهائي لهذه العملية هو التنبؤ بمناطق السهولة والصعوبة لدى المتعلمين.

لأن هناك لغات، ربما تكون معقدة بشكل كبير مثل الألمانية والإنجليزية، تختلف بشكل مهم في الصيغة والمعنى وتوزيع تراكيبها النحوية ولأن المتعلم أعاد أن ينقل عادات تركيب لغته الأصلية إلى اللغة الأجنبية، سيكون لديها مصدر أساسي للصعوبة والسهولة في تعلّم تركيبي ما في لغة أجنبية. وستكون تلك التراكيب المشابهة سهلة في التعلّم لأنها معروفة من اللغة الأولى، وربما تُوظف بشكل مرص في اللغة الأجنبية أم التراكيب المختلفة فتكون صعبة؛ لأنها لن تُوظف بشكل مرص في اللغة الأجنبية عندما تُعمل إليها، ولذلك لا بدّ من تمييزها (لادو، ١٩٥٧م، ص ٥٩)

وقد أعدت المواد التدريسية الناتجة عن التحليل التقابلي بناءً على عدد من الافتراضات التي نوقش بعضها سابقاً، وبالتفصيل، في هذا الفصل.

١ - يعتمد التحليل التقابلي على نظريته في اللغة ترغم أن اللغة عادةً، وأن تعلم اللغة يتضمن تأسيساً لمجموعة جديدة من العادات

٢ - اللغة الأصلية هي المصدر الرئيس للخطأ في إنتاج واستقبال اللغة الثانية

٣ - يمكن أن يفسر الأخطاء بالنظر إلى الاختلافات بين اللغة الأولى واللغة الثانية

٤ - نتيجة طبيعة للفرصة ٣ السابقة، كلما كانت الاختلافات أكبر، كان احتمال حدوث الأخطاء أكبر

٥ - ما يسعى أن يفعله المرء عند تعلم لغة ثانية هو أن يتعلم التركيب لمحتمة عن لغته الأولى، أما التراكيب لمشابهة فيمكن أن تُهمَل بسهولة، إذ لن يكون سبب في حصول تعلم جديد

٦ - تُحدد التراكيب المختلفة والمتشابهة بين اللغتين الصعوبة والسهولة في التعلم وقد كان هناك موقفان بشأن تشكلاً فيما يتعلق بيطار فرصة التحليل التقابلي وقد عُرف هذان الموقفان بالنظرة القبليّة *priori* في مقابل النظرة البعدية *posteriori*، أو النظرة القوية *strong* في مقابل النظرة الضعيفة *weak*، أو النظرة التنبؤية *predictive* في مقابل النظرة التعليلية *explanatory* وكان يُعتقد، في النظرة القوية، أنها يمكن أن تصح تساوي حول التعلم، وبالتالي حول نجاح المواد اللغوية التعليمية المعدة بناءً على مقارنة بين لغتين أما السحّة الضعيفة فتبدأ بتحليل أخطاء المتعلمين، المتكررة، أي أنها تبدأ بـ جعله المتعلمون، ثم تحاول أن تعلّل لتلك الأخطاء على أساس الاختلافات بين اللغة الأصلية واللغة الهدف كما اكتسبت السحّة الضعيفة، التي ستصح فيما بعد جزءاً من تحليل الأخطاء (انظر القسم ٣.٣)، قبولاً بين الباحثين بسبب قصور التحليل التقابلي التنبؤي بشكل كبير وقد تمثّلت مساهمة المذهب الثاني المهمة في بيادات استعند

(ويقصد به تحليل الأخطاء) في التركيز على المتعلمين أنفسهم ، وعلى الصعاب التي يتحونها ، وعلى الإستراتيجيات التي يستعملونها ليصلوا إلى أشكال لغتهم البسيطة وهم يلبث الذين عارضوا النسخة القوية من التحليل التقابلي أن أشاروا إلى المناطق الكثيرة التي لم تتحقق فيها التنبؤات المسبقة في إتجاه المتعلم الواقعي (انظر الأمثلة ٣,٧ إلى ٣,٩ في الأسفل).

غير أن هناك انتقادات أخرى أثرت في النظر إلى جدوى منهج التحليل التقابلي ، إذ كانت الصعوبة الحقيقية الكبرى التي قادت إلى انتهائه ، وهو فرضية قامت على أن اللغة الأصلية هي القوة الفاعلة في تعلم اللغة الثانية ، تكمن في أسسه النظرية فهي حين اعترض العلماء والباحثون في الستينات على النظرية السلوكية في اللغة ونعناها ، أصبح يُنظر إلى اللغة على أنها قوانين بيوية بدلا من كونها عادات كما لم يعد يُنظر إلى التعلم على أنه محاكاة ، بل على أنه تشكيل لقواعد لغوية فعالة (انظر الفصل ٤ لمريد من التخصيل)

وكان للتعرف على عدم كفاية النظرية السلوكية لغة مفتصبت مهمة في اكتساب اللغة الثانية فإذا كان الأطفال غير مقلدين وغير متأثرين بالتعريف بدرجة مؤثرة خلال تعلمهم اللغة ، فلماذا لا يكون متعلمو اللغة الثانية ، قياساً على ذلك ، مثلهم أيضاً وتجلّى هذا عندما بدأ الباحثون في دراسة الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون ، إذ عكست المعلومات اللغوية المأخوذة من متعلمي اللغة الثانية ، كمثيلتها المأخوذة من اكتساب لغة الطفل ، أخطاءً تجاوزت بكثير الأخطاء التي تظهر في الكلام الفعلي ، بل تجاوزت ، وهذا أكثر أهمية ، الأخطاء التي تظهر في اللغة الأصلية فمثلاً ، ليس من العريب أن يُتيح متعلمو اللغة الثانية المتدفقون جملاً مثل (٣,٦)

He comed yesterday (٣,٦)

جاء أمس

حيث يحاول المتعلم أن يعرض القياسية في صياغة الفعل الماضي في الإنجليزية على فعل غير مطرد^(٣) وليس هناك أي مجال لتعديل هذه الحقيقة من خلال نظرية قائمة بشكل رئيسي على متعلم ينقل الصيغ من اللغة الأصلية إلى اللغة الهدف وليست المشكلة فقط في ظهور الأخطاء التي لم تتأ بها النظرية، بل وجدت أدلة على أن الأخطاء المتأ بها لم تظهر أيضاً وهذا يعني أن النظرية لم تتنا بشكل صحيح بالواقع المعلي لم يحدث في الكلام غير الأصلي.

ومن الأمثلة على ذلك دراسة دوشكوفا Dušová (١٩٨٤م) التي قدمت معلومات لغوية من طلاب تشيكين يتعلمون اللغة الإنجليزية واللغة الروسية. فوجدت أن أولئك الذين يتعلمون الإنجليزية لم يقلوا المورفيمات المقيدة، سيما نقل المتعلمون التشيكيون الذين يتعلمون الروسية تلك المورفيمات ولا يمكن أن يُفسر هذا من منظور نظرية معتمدة على نقل صيغ اللغة الأصلية. لماذا يحدث النقل في حالة واحدة ولا يحدث في حالة أخرى؟

وبعد دراسة زوبل Zobl (١٩٨٠م) مثلاً آخر أيضاً، إذ وجد في معلومات لغوية من متعلمين فرنسيين يتعلمون الإنجليزية ومتعلمين إنجليز يتعلمون العربية، تصاريحاً في الأخطاء المنتجة واقعياً قصير المقول أو صمير النصب في العربية يسبق الفعل، كما في (٣.٧)

(٣) يُعتمد على عرض القياسية في صياغة الفعل الماضي إضافة اللاحقة القياسية (-ed)، حيث تُضاف هذه اللاحقة عادةً إلى الأفعال المنتظمة regular verbs المضارعة في اللغة الإنجليزية لاشتقاق الفعل الماضي وفي المثال الخالي (٣.٦)، أصبح تلك اللاحقة إلى الفعل come يأتي لاشتقاق الفعل الماضي منه، وهذا يختلف لقواعد اللغة الإنجليزية نصريه، إذ الماضي من هذا الفعل هو came يأتي ويسمى comed، وهو من الأفعال غير المنتظمة irregular verbs (لمترجم)

Je les vois. (٣,٧)

I them see

أنا هم أرى

'I see them'

آراهم

أما في الإنجليزية، فصير المفعول يتبع الفعل. لكن الحقائق الآتية، على أي حال، ظهرت من المعلومات اللغوية للمتعلمين.

(٣,٨) من المتعلمين الفرنسيين للإنجليزية

I see them. (أنتج)

أنا أرى هم

*I them see (لم يُنتج)

أنا هم أرى

(٣,٩) من المتكلمين الإنجليز للفرنسية

(إيرفين تريپ Ervin-Tripp، ١٩٧٤م، ص ١١٩: سينكر وسواين ودوماس

Dumas، ١٩٧٥م، ص ١٤٥)

Je vois elle. (أ)

I see them.

أنا أرى هم

Le chien a mangé les. (ب)

The dog has eaten them.

الكلب أكل هم

Il veut les encore. (ج)

He wants them still.

هو يريد هم ما يزال

معنى آخر، لم يقدم لتعميم الفرنسيون للإنجليزية صميم المفعول على الفعل أبداً وبدلاً من ذلك، اتبعوا سبق الكلمات الإنجليزية بشكل صحيح، حتى وهو ينتهك في هذه الحال سبق الكلمات الفرنسي أما فيما يتعلق بالمتكلمين الإنجليزية، فقد حدث العكس، حيث اتبعوا سبق كلمات لغتهم الأصلية فإذا كانت "عادات" لغة امرء الأصلية هي القوة المسيطرة، فلماذا ينبغي إذن أن يكون فعالة مع لغة معينة وغير فعالة مع لغة أخرى؟^{٢١}

وهناك نقد آخر لدور التحليل التقابلي فيما يتعلق بمفهوم الصعوبة. يذكر أن هناك مبدأ أساسياً في فرضية لتحليل التقابلي يتمثل في أن الاختلافات تؤدي إلى الصعوبة، والشابه يؤدي إلى السهولة. وبمعنى الصعوبة في هذا المبدأ الأخطاء. فلو أتيح متعلم خطأ أو أخطاء متعددة، لدل هذا على أنه واجه صعوبة مع تركيز معين أو صوت معين.

ولكن ما الدليل على وجود صعوبة في التعلم؟ انظر إلى المثال الآتي من كيرمان (١٩٨٧م، ص ٨٢) حيث كتبت طاله

(٢) مقرر رويل (١٩٨٠م) أن هذا تناقص يحدث بسبب عوامل أخرى مبنية باللغة الثانية. فصف يتعلم بالمتكلمين الفرنسيين الذين يعلمون الإنجليزية لا تسمع حرفه أن الإنجليزية تحتوي الترتيب فعل مفعول. ذلك (مع كل من الاسم والفعل الصميري) للمتكلم الفرنسي بأن يجد أي تشابه بين اللغة الأصلية واللغة الهدف بما يتعلق بموضع صميم والمتكلم الأصلي بالفرنسية، بدءاً على هذا، محطاً لأنه بدل مجهولاً تبحث عن محفز به، لكن دون حدود. أما المتكلم الأصلي بالإنجليزية على جانب الآخر، فيجد محفزاً له في لغة الأصلية واللغة الهدف حيث سبق الكلمات من نوع فعل مفعول موجود في الفرنسية (حتى وإن وُجد في القاعيل الاسم فقط) ويبدو، (صافه) إلى هذا، الترتيب مفعول. فعل هو تركب أكثر تعقيداً من الترتيب فعل مفعول، لأن لأطفال الفرنسيين يُظهرون برعة نحو الترتيب الأخير. هذا يمكن توصف مفهوم تأثير اللغة الأصلية، لكن ليس بطريقة سهو كما كانت تنسأ بذلك نظرية السوكة

But in that moment it was 6:00. (٣, ١٠)

ولكن في تلك اللحظة كانت ٦:٠٠

وفي حوارٍ مع الطالبة ، سألتها المدرس أن تعلق على استعمالها لحرف *m* في ، فأصرت الطالبة على أن الصيغة الصحيحة هي *في* ، ولكنها تساءلت فيما إذا كان ينبغي أن تكون *it was 6:00 or it had been 6:00* كانت ٦:٠٠ أو لقد كانت ٦:٠٠ ولو افترضنا أن تعريف القاموس لكلمة صعوبة ، وهو "شيء متعب في عمله أو الاستمرار فيه" ، فيصح من الصعب ، عندئذٍ ، توظيف هذا المفهوم في المساواة الشائعة بين الخطأ والصعوبة فمن الواضح أن المتعلمه كانت تواجه صعوبة ، بمعنى مقاومة شيء كان صعباً عليها أن تفعله ، ولكن كانت المقاومة ، في هذه الحال ، في استعمال الرمز بالرغم من أنه لم يكن هناك خطأ يعكس هذه الصعوبة. ولم يكن هناك ، على الخاب الآخر ، شك في دهنها حول صحة حرف *m* فلم تكن تلك ، من وجهة نظرها ، منطقة صعوبة بالرغم من الخطأ الواضح فيها ولهذا ، لا يمكن أن تُساوى الصعوبة مع الأخطاء دائماً ، بالرغم من أنها (في إطار فرصة التحليل التقابلي) النتيجة التي تتسببها الاختلافات اللغوية والاختلافات قائمة على توصيات تقبيلية لبلوحدات اللغوية ، ويقوم باختيارها لعوي أو مدرس أو مؤلف الكتاب التعليمي فهي ليست مقياساً حقيقياً للصعوبة ، إذ إن المساواة بين الاختلاف والصعوبة تقضي أن هر و تفسيراً لسائياً نفسياً إلى توصيف لعوي فهي حيط من المتح (توصيف اللغوي) مع العمية (مقاومة المتعلم للغة الثانية).

لقد سبق أن ذكرنا بعض المشكلات في افتراض صدق فرصة التحليل التقابلي كما قررنا لادو (١٩٥٧م) ويسعي ، على أي حال ، ألا يأخذ هذا النقاش إلى أن يعتقد بأنه لا يوجد هناك دوراً للغة الأصلية في اكتساب اللغة الثانية ، لأنه من الواضح أن هذا ليس صحيحاً فما يريد من وراء هذا النقاش هو الإشارة إلى أن هناك

عوامل أخرى تؤثر في تطور اللغة الثانية، وأن دور اللغة الأصلية هو دور أعقد بكثير جداً من المعادلة البسيطة $1=1$ التي أشارت إليها المسحة المبكرة من فرصة التحليل التقابلي

ولا يمكن أن يُنظر إلى تعلم اللغة على أنه مسألة من "الترديدات اللغوية" من اللغة الأصلية إلى اللغة الهدف (كما لاحظ شيرود سميث Sharwood Smith، ١٩٧٨ م، مقتبس من كيلرمان، ١٩٧٩ م) وهناك عوامل أخرى ربما تؤثر في عملية الاكتساب، مثل المبادئ العنصرية innate principles للغة، والاتجاه، والدافعية، والقبالة aptitude، والعمر، ومعرفة لغات أخرى، وهلم جراً وهذه الموضوعات سوف تُعالج في الفصول المتعاقبة من هذا الكتاب ولكن يكفي الآن أن نقول إن اكتساب لغة ثانية ظاهرة أعقد بكثير جداً من أن تُحول في تفسير واحد

هناك نقطتان أخيرتان ينبغي توضيحهما؛ لهما علاقة بأهمية التحليل التقابلي وأعمال لادو الطليعية أولاً؛ إنه من التسيط المخل أن يُعتقد أن مقارنة لغتين هي مقارنة مباشرة لتراكيبهما وقد توسع لادو بالتفصيل في الطرق التي ربما تختلف فيها اللغات، ويعد نقاش للطرق التي تعبر فيها اللغات المختلفة عن المعاني المتشابهة، أكد لادو ما يأتي (١٩٥٧ م، ص ص ٦٣-٦٤).

افترضنا في الحالات السابقة أن المعاني التي أشير إليها في نعتين كانت نوعاً ما متساوية وربما تكون متطابقة وقد ذهبنا بعيداً في ذلك، إلى حد الذي نُعلق عليها "هي نفسها" وتعتمد الصعوبة في مثل هذه الحالات على الاختلافات في التقسيمات العرفية المسعومة في اللغتين تنبع عن المعاني "نفسها" وسنعود الآن إلى الحالات التي لا يمكن أن يُعد فيها معنى الحوي في لغة معناه مشابهاً لأي معنى نحوي في اللغة الأخرى

لقد أصبح إدراك التعقيد في مقارنة اللغات واضحاً في وقت مبكر، خاصة في أعمال أمثال ستوكويل وبور ومارس (١٩٦٥ م أ، ١٩٦٥ م ب)، الذين بدلاً من أن يُقسّموا نتائج مقارنة اللغات تفسيراً شائباً إلى سهل وصعب، وبالتالي تقسيم

احتياجات التعلم إلى موقف يتطلب الإجابة بسعم أولاً ؛ قاموا بتأسيس تسلسل للصعوبة ، وبناء عليه قاموا بتأسيس تسلسل للتعلم ولقد تضمن هذا التسلسل طرقاً مختلفة يمكن أن تختلف فيها اللغات

وأكثر الأبواب صعوبة في إطارهم ، على سبيل المثال ، هو عدم يكون هناك تمايز differentiation . في اللغة الأصلية صيغة واحدة ، بينما في اللغة الهدف صيغتان وتنعاً لهذه النظرة ، سيجد المتكلم الإنجليزي الذي يتعلم الإيطالية (أو الإسبانية أو الفرنسية) الترجمة المعادلة للمعل *to know* يعرف صعبة ، لأن في الإيطالية احتمالان اثنين . *sapere* التي تعني أن تعرف حقيقة ما ، أو أن يكون لديك معلومات عن شيء ما ، أو أن تعرف كيف تفعل شيئاً ما ، ثم هناك كلمة أخرى وهي *conoscere* التي تعني أن تكون حسن المعرفة بشيء ما أو ملماً به . ويظهر النوعان الثاني والثالث من الاختلاف بين اللغات عندما يكون هناك باب موجود في اللغة من وغائب أو غير موجود في اللغة من . انظر ، على سبيل المثال ، إلى نظام أداة التعريف /التكثير في الإنجليزية . فلأنه لا يوجد في اليابانية أدوات تعريف /تكثير ، سيكون لزاماً على المتعلم الياباني للإنجليزية أن يتعلم بدياً محوياً جديداً . أما المثال على النوع الثالث فهو المتعلم الإنجليزي لليابانية حيث هناك باب نحوي غائب (أي ليس هناك أدوات تعريف /تكثير) وهناك اختلاف رابع يمكن أن يوجد في مواقف حيث يكون هناك تمايز عكسي : أي الانصهار coalescing (عندما يتعلم ، على سبيل المثال ، متكلم إيطالي الفعل الإنجليزي *to know*) وتحدث ، أخيراً ، المطابقة correspondence عندما تُستعمل صيغتان بالطريقة نفسها تقريباً (مثال على ذلك - نظم الجمع في الإنجليزية والإيطالية) إن تسلسل هذه الاختلافات يكشف عن التعقيد في عمل مقاربات لغوية بين اللغات (الجدول رقم ١، ٣)

الجدول رقم (٣، ١) هرمية الصعوبة

الفة	مثال
سماع	لإنجليزية لغة أولى، الإيطالية لغة ثانية to know في مقابل sapere/conoscere
فئة جديدة	سابعة لغة أولى لإنجليزية لغة ثانية نظام أدواب التعريف /التشكير
فئة عامة	لإنجليزية لغة أولى لثانية لغة ثانية نظام أدواب التعريف /التشكير
لا تصهر	لإيطالية لغة أولى الإنجليزية لغة ثانية الفعل to know
المطبعة	لإنجليزية لغة أولى، الإيطالية لغة ثانية نظام خضع

والنقطة الثانية، المرتبطة بأهمية فرصة التحليل التقابلي تتعلق بأهمية الصدق
تجريبي وأحدود التي عرّادو عمله له فقد كان جزء من لفد الذي وُحّه إلى
لتحليل التقابلي، كما نأفشاء سابقاً، تجريباً ليست كل الأخطاء التي حدثت فعلاً
كنت أخطاء متشأ بها، كما لم تقع كل الأخطاء المتشأ بها وقد لاحظ لادو نفسه، في
الواقع، البقص في القاعدة التجريبية (١٩٥٧م، ص ٧٢)

ضرورة إثبات صدق نتائج تحليل التقابلي النظري

سكون قائمة مشاكل متداخلة من مفاة اللغة الأحسنه باللغة الأصلية هي قائمة
لأكثر أهمية بتدريس، والأخبار والبحث والتعلم ولا بد من أن يُظهر ليه
عنى أنها قائمة من مشاكل العرضية لى أن يحقق صدقها النهائي عن طريق
فحصها مقابل كلام الطلاب الواقعي وسوف يُظهر عد فحص نهائي في بعض
أشبه أن هناك مشكلة تم تحليل بشكل كافٍ، وأنها ربما تكون أكثر من كونها
مشكلة قد نُسبى بها ويجب عليها في هذا نوع من الصدق أن تذكر بوضع أنه ليس
كل متعلمين بلغة معنه سوف يوجهون تمام لكمية نفسها من الصعوبة في كل
مشكلة وسكون مشكلته. عم ذلك ثابتة ومتشأ بها بكل حلقة لغوية

تدريجياً، ألهمب كمنه لادو جنلاً من الباحثين ليحرروا أبحاثاً لغوية مبدسة
وذلك بأن يمارروا تقارير التحليل التقابلي العرضية بالكلام الواقعي لتعلمي للغة وقد
كبت هذه النوصية أحد الخيوط الرئيسية التي قادت إلى اكتساب اللغة الثانية، بدءاً من
يُسَمَّى تحليل الأخطاء

(٣,٣) تحليل الأخطاء Error Analysis

لقد ذكرنا باختصار دور الأخطاء. وبالرغم من أن التركيز الأساسي في دراسات اللغة الثانية خلال خمسينات وستينات القرن الميلادي الماضي كان على موضوعات تدريسية، إلا أن هناك تحولاً بدأ يظهر في الأولويات فقد أخذ مفهوم الأخطاء وأهميتها دوراً محتملاً مع نشر بيت كوردر (١٩٦٧م) مقالاً بعنوان "أهمية أخطاء المتعلمين" وعلى عكس النظرة التقليدية التي كانت سائدة في ذلك الوقت لدى المدرسين، لم يكن يُنظر إلى الأخطاء من وجهة نظر كوردر على أنها شيء يسعى اجتثاثه فقط، ولكنها يمكن أن تكون، بدلاً من ذلك، مهمة في نفسها ولصحتها

فعلى افتراض أن المحلل سيتعرف على الأخطاء، فإن تلك الأخطاء يمكن أن تمثل رايت حمراء إنها تقدم دليلاً على نظام؛ أي دليلاً على حالة لمعلومات متعلم اللغة الثانية كما يسعى ألا تظهر تماماً على أنها إتاحة لتعلم غير كامل، وبالتالي فإنها ليست شيئاً يجعل المدرسين يعترضون ويرفعون أيديهم في الهواء غالباً بسببها وفي الوقت الذي تقدم فيه البحث في اكتساب لغة الطفل (انظر الفصل ٤)، وجد أن أخطاء اللغة الثانية ليست انعكاساً محاكاة خاطئة بل على لعكس، إذ يسعى أن يُنظر إليها على أنها مؤشرات على محاولة المتعلم أن يكتشف نظاماً ما؛ أي أن يمرض الانتظامية أو الاطراد على اللغة التي يتعرض لها ويمكن، بناءً على ذلك، أن تُعدّ دليلاً على نظام تحتي محكوم بعواين محسوسة أخرى، هذه هي بداية حقول اكتساب اللغة الثانية الذي بدأ يظهر، عند هذه النقطة، بصفته حقلاً يثير الاهتمام، ليس فقط لمقتضياته التدريسية التي ربما تنتج من المعرفة بتعلم اللغة الثانية، ولكن بسبب المنهيات النظرية أيضاً لبعض الحقول مثل عدم الفهم (وخاصة نظرية التعلم)، واللسانيات

وكان كوردر، في المقال نفسه، حريصاً على أن يميز بين الأخطاء والأعلاط mistakes والأعلاط أقرب إلى أن تكون هموات لسر، أي أنها حوادث تحدث مرة

واحدة فقط بشكل عامّ، فالتكلم الذي يقع في عِلَطٍ قادرٌ على أن يتعرف عليه بصمته عِلَطٌ ويصححه لو كان ذلك ضرورياً أما الخطأ، في الجانب الآخر، فهو مطّرد، أي أنه يحدث غالباً بشكل متكرر ولا يتعرف عليه المتعلم بصمته خطأ، بل يدمج في هذه الحال صيغة خاطئة معينة (من وجهة نظر اللغة الهدف) في نظامه اللغوي وتُعدّ الأخطاء، بناءً على هذه النظرة، أخطاءً من وجهة نظر المدرس أو الباحث فقط، وليس من وجهة نظر المتعلم فإذا نظرنا إلى القصيدة من وجهة نظر المتعلم الذي كوّن كيونة منتظمة تُسمّى اللغة اليبية، فإن كل شيء يشكّل جزءاً من نظام اللغة اليبية هو في الحقيقة ينتمي إليها بالضرورة، فلا وجود، بالتالي، لأخطاءٍ في ذلك النظام أيّ أنّ الأخطاء تكون أخطاءً فقط بالرجوع إلى معيار خارجي (في هذه الحال للغة الهدف) فلو أنتج متكلمٌ، على سبيل المثال، صيغ النفي الآتية:

No speak. (٣، ١١)

No understand. (٣، ١٢)

ولو أننا افترضنا أن هذه المحرفات منتظمة، وأنها تشكل جزءاً من نظام التكلم، فإنه من الممكن عند ذلك التفكير فيها على أنها أخطاء بالنسبة للغة الإنجليزية، ولكنها ليست كذلك بالنسبة لنظام المتعلم

وقد كان هناك تركيز مصاحب على تحليل الأخطاء متوارياً مع القدر الذي وُجّه للتحليل التقابلي ومتوازياً مع التركيز المصاحب على المتعلم وأخطاء المتعلم

ولكن ما تحليل الأخطاء؟ كما هو واضح من الاسم، إنه نوع من التحليل اللساني يركز على الأخطاء التي يقع فيها المتعلم وعلى عكس التحليل التقابلي (في صيغته الصعبة أو القوية) تكون المقارنه هـ بين الأخطاء التي يقع فيها المتعلم في إنتاج اللغة الهدف وبين صيغة اللغة الهدف نفسها إنه شبيهٌ بالسحبة الصعبة من التحليل التقابلي في أن كلّاً منهما يبدأ من المعلومات اللغوية التي يُتجهز المتعلم؛ إلا

أن المقاربة في التحليل التقابلي تكون مع اللغة الأصلية، يجب تكون في تحليل الأخطاء مع اللغة الهدف

لقد أجري مقدارٌ صحيحٌ من الأبحاث في تحليل الأخطاء من خلال سياق العسل الدراسي وكان الهدف منصّباً بوصوح على علاج مشاكل تدريسية إلا أن هالك عددا من الخطوات لا بد من اتخاذها عند تطبيق تحليل أخطاء.

١ يجب جمع المعلومات اللغوية. بالرغم من أن هذا تقليدياً خاصٌ بالمعلومات المكتوبة، إلا أن المعلومات الشفوية يمكن أن تكون أساساً أيضاً

٢ تعريف الأخطاء. من الخطأ (مثلاً) سلسلة غير صحيحة من الأركان، صيغة فعل خاطئة، صيغة فعل مفردة مع مسد إليه جمع؟

٣- تصنيف الأخطاء هل هو خطأ في المطابقة؟ هل هو خطأ في أفعال غير مطّردة؟

٤ عدد الأخطاء كم عدد الأخطاء التي وقعت في التطابق؟ كم عدد الأخطاء التي وقعت في صيغ الأفعال غير المطّردة؟

٥- تحليل المصدر انظر النقاش لاحقاً

٦ العلاج يمكن، اعتماداً على نوعية الخطأ وتكراره، التدخل لتحسين نوعية

التدريس

يُسمح تحليل الأخطاء للباحثين والمدرسين مدى من التفسيرات الممكنة أوسع من التحليل التقابلي لاستخدامها في تفسير الأخطاء؛ وذلك بسبب أن التحليل التقابلي يعزو الأخطاء إلى اللغة الأصلية فقط وهالك، في المقابل، نوعان أساسيان من الأخطاء في إطار تحليل الأخطاء: أخطاء ثلغوية interlingual وأخطاء صملغوية mtralingual والأخطاء البيلغوية هي الأخطاء التي يمكن أن تُعزى إلى اللغة الأصلية (أي أنها تتضمن معاربت بين اللغات) أما الأخطاء الصملغوية، في الحاسب الآخر، فهي الأخطاء التي تقع بسبب اللغة المتعلّمة، دون أن يكون للغة الأصلية دورٌ

فيها^(٥) فيمكنك، بناءً على ذلك، أن تتوقع وقوع أخطاء صمدعوية متشابهة من متكلمين بلعدت كثيرة متووعة وفي الجدول رقم (٣،٢) أمثلة على ذلك

الجدول رقم (٣،٢) تصنيف الأخطاء

النوع	المصدر	اللغة الأصلية	اللغة الهدف	مثال
بلعوية	لغة الأصل هي الأصل	الفرنسية	الإنجليزية	<i>We just enjoyed to move and to play*</i>
صمدعوية	الاطراد	كل اللغات	الإنجليزية	<i>He comed yesterday</i>

* تظهر متممات الفعل verb complements، في الفرنسية بصيغة المصدر (أي to + الفعل)، إذ ليس هناك مقابل لـ *ing* في الفرنسية

على أن تحليل الأخطاء لم يخلُ من العيوب، إذ كان أحد أهم الانتقادات التي وُحِّت لتحليل الأخطاء منصاً على اعتماده الكلي على الأخطاء، مستعداً المعلومات الأخرى بمعنى آخر، وكف يجادل باقدوه، يجب علينا أن نهتم بالأخطاء، بالدرجة نفسها التي يجب علينا فيها أن نهتم بالصواب؛ لحصل على الصورة الكاملة لسلوك المتعلم اللعوي

وربما جاءت المحاولة الأكثر جدية لإظهار عدم كفاية تحليل الأخطاء من مقال سكشتر (١٩٧٤م)، إذ جمع ٥٠ مقالة إنشائية من أربع مجموعات من متعلمين للإنجليزية. متكلمين أصليين بالفارسية، والعربية، والصينية، واليابانية وكان هدف بحثها دراسة استعمال كل من المجموعات الأربع للعبارات الموصولة التحديدية restrictive relative clauses في الإنجليزية وتظهر النتائج في الجدول رقم (٣،٣)

(٥) تُعرف الأخطاء بصمدعوية أيضاً بأنها أخطاء بطورية، أي أن هذه الأخطاء أصبحت شائعة بين معلمي اللغة كلهم ولذلك صارت جزءاً من تطور اللغة

الجدول رقم (٣,٣) عدد الأخطاء في العبارة الموصولة

العدد	مجموعة اللغة الأصلية
٤٣	الفارسية
٣١	العربية
٩	الصينية
٥	اليابانية
٠	لأمريكية

المصدر من

"An error in error analysis" by J. Schachter, 1974, *Language Learning*, 24, pp. 205-214 by Research Club in Language Learning. طبع يادو

لو أردنا أن نفسر هذه النتائج من وجهة نظر تحليل الأخطاء، لاستنتجنا أن المتكلمين اليابانيين والصينيين يتقنون صوغ العبارات الموصولة التحديدية في الإنجليزية. بينما لم ينجح المتكلمون بالفارسية والعربية في ذلك. وقد ذهبت سكاشر في تحليلها أعدد من إحصاء الأخطاء فقط، إذ نظرت إلى المجموع الكلي للعبارات الموصولة، بك فيها العبارات الموصولة الخالية من الأخطاء. ونظهر هذه النتائج في الجدول رقم (٣,٤).

الجدول رقم (٣,٤) إنتاج العبارة الموصولة

مجموعة اللغة الأصلية	الصحيح	الخطأ	المجموع	% الأخطاء
الفارسية	١٣١	٤٣	١٧٤	٢٥
العربية	١٢٣	٣١	١٥٤	٢٠
الصينية	٦٧	٩	٧٦	١٢
اليابانية	٥٨	٥	٦٣	٨
لأمريكية	١٧٣	٠	١٧٣	

المصدر من

"An error in error analysis" by J. Schachter, 1974, *Language Learning*, 24, pp. 205-214 by Research Club in Language Learning. طبع يادو

يكشف النظر إلى الخطأ والصواب كثيراً مما يتعلق بالتحكم الذي يدرسه المتكلمون من المجموعات اللغوية المتنوعة على العبارات الموصولة التحديدية ورغم أنه واضح أن المتكلمين بالعربية والعربية وقعوا في ستة أخطاء أعلى مما وقع فيه كل من المتكلمين الصينيين واليابانيين، إلا أنه من الواضح أيضاً أن الصينيين واليابانيين أنتجوا تقريباً نصف ما أنتجه الفرس والعرب من العبارات الموصولة فكيف يُفسر هذا التناقض وماذا هو مهم هنا؟

لو نظرنا إلى الطرق التي تُصاغ بها العبارات الموصولة في اللغات التي وردت في دراسة سكاشرت، لظهر لنا واضحاً تفسير النتائج التي وصلت إليها اليابانيون والصينيون يصوغون العبارات الموصولة بوضع الواصف modifier (العارة الموصولة) قبل الاسم الذي تصفه، كما في الأمثلة الآتية

(٣، ١٣) اليابانية

Watashi wa eigo-o hanasu josei-o mimashita

I-subj English talks woman-obj. saw

رأى المرأة معول تتكلم الإنجليزية أنا - فاعل

'I saw the woman who speaks English.'

"رأيت المرأة التي تتكلم الإنجليزية"

(٣، ١٤) الصينية

Wo kandao nei ge shuo ying yu de nuren

I saw the CL speaks English language RM woman

امرأة RM اللغة الإنجليزية يتكلم CL رأى أنا

'I saw the woman who speaks English'

"رأيت المرأة التي تتكلم الإنجليزية"

CL classifier, RM = علامة الصلة relative marker

وتشبه العبارات الموصولة في الفارسية والعربية الإنجليزية في أن العبارة الموصولة توصل بعد الاسم الذي تصفه، كما في الأمثلة الآتية

(٣, ١٥) العربية

"رأيت المرأة التي تتكلم الإنجليزية"

(٣, ١٦) الفارسية

An zaenra ke inglisi haerfmizaene diadem.
That woman that English speaks I saw

رأيتُ تتكلم الإنجليزية التي امرأة تدك

'I saw the woman who speaks English.

"رأيت المرأة التي تتكلم الإنجليزية"

ويبدو من المعقول، بناءً على هذا، أن نفترض أنه بسبب السور الشاسع بين الطريقة التي تصوغ فيها اللغة الأصلية العبارات الموصولة (كما هي الحال مع المتكلمين اليابانيين والصينيين) وبين الطريقة التي تصوغ فيها اللغة الهدف العبارات الموصولة، فإن المتعلمين لا يستعملون التركيب بسبب كبيرة أما عندما يستعملونه، فإنهم يستعملونه بوعي ودرجة كبيرة من الدقة وفي الجانب الآخر، يستعمل المتعلمون العرس والعرب العبارات الموصولة بسبب أكبر (وهم بالتالي معرضون للوقوع في أخطاء أكثر)؛ لأن بنية لغاتهم الأصلية شبيهة بنية اللغة الهدف فاللغة الأصلية، بناءً على هذا، عامل مؤثر فيما يتعلق بتفسير الحقائق المتعلقة بإنتاج العبارات الموصولة، ولن تنصح هذه الحقائق، بالتالي، من خلال تحليل الأخطاء وحده

الصعوبة الثانية في تحليل الأخطاء تكمن في تحديد ماهية الخطأ أعطت سكاشر

وسلس مورسيا Celce-Murcia (١٩٧١م) الأمثلة الآتية من متعلمين صينيين للإنجليزية

There are so many Taiwan people live around the lake. (٣, ١٧)

"هناك كثير من الناس التايوانيين يعيشون حول البحيرة"

There were lots of events happen in my country (٣, ١٨)

"هناك كثير من الحوادث تحصل في بلدي"

and there is a mountain separate two lakes. (٣, ١٩)

" وهناك جبل بمصل البحيرتين "

and there are so many tourist visit there (٣, ٢٠)

" وهناك كثير من السائح يزور هناك "

من النظرة الأولى تبدو هذه كأنها عبارات موصولة دون الاسم الموصول (that, who, which) ولكن، هناك تفسير آخر معقول يتمثل في أنه يمكن تفسير هذه لأخطاء على أنها تركيبات موارية لم يُسمى تركيب موضوع تعليق topic-comment constructions في لغة هؤلاء المتكلمين الأصلية وهذا يعني أن هؤلاء المتعلمين يتبعون نموذجاً أساساً في لغتهم الأصلية لتأسيس موضوع م (السبب التايوانيين، كثير من الحوادث، جبل، سائح)، ومن ثم يصنعون تعليقاً حوله (هم يسكنون حول البحيرة، هي تحصل في بلدي، هي تفصل البحيرتين، هم يزورون هنا) وهذا شبه بالتركيب الآتي في الإنجليزية *You see that man? He just ran a red light* "هل ترى ذلك الرجل؟ لقد قطع الإشارة الحمراء للرجل" مقابل *Did you see that man who just ran a red light?* "هل رأيت ذلك الرجل الذي قطع الإشارة الحمراء لتتو؟"

وقد تمّت سكاشر (١٩٨٣م، ١٩٩٢م) مثلاً آخر من منكم عربي يتعلم الإنجليزية

But when oil discovered in 1948 and began export it in 1950 (٣, ٢١)

"لكن عندما اكتشف السورول في ١٩٤٨م وبدأ بصنّ في ١٩٥٠م"

وفسّرت هذا بأنه تركيب مسي بمجهول، ومشكلة هي نقص لصيغة الرمانية للمعل *to be*، لا أنه، من الواضح أن هذا ليس هو التفسير الوحيد، إذ يمكن أن يبدل امرء بشكل مطلق أن هذا ليس بناء لمجهول، ولكن الفعل *discover* يكتشف يمكن أن يفسره المتعلم في اللغة لهدف على أنه فعل يمكن أن يأتي متعدياً ولارماً (مثل الفعل *boil* يغلي في *I boiled the water* أنا غليت الماء و *The water boiled* الماء غلى) فعلى

ذلك يمكن أن يكون هناك تناقض بين ما يحدده الباحث ليكون التركيب المقصود وما كان يحاول المتعلم أن يتجه على أرض الواقع وهناك سبب آخر لعدم كفاية تحليل الأخطاء يتمثل في محاولة عزو الأسباب إلى الأخطاء هناك افتراض يقول إذا كانت الصيغة صحيحة، فإن القابول التحي أيضاً صحيح وانظر، بناءً على هذا، إلى متعلم يتح الحملتين الآتيتين:

I wanted him to come (٣, ٢٢)

"أريده أن يأتي"

I persuaded him to come. (٣, ٢٣)

"أقنعته أن يأتي"

يمكن أن يترص أن هذا المتعلم تعلم أن هذه الأفعال تتطلب متعاً مصدرين infinitival complement دعماً الآن نطز أيضاً إلى الحملتين المفترصتين الآتيتين، والنتان أنتجهما في مرحلة لاحقة

I enjoyed talking to my teacher (٣, ٢٤)

"استمتعت بالتحدث إلى مدرسي"

I stopped sending packages to my friend. (٣, ٢٥)

"توقفت عن إرسال الطرود إلى صديقي"

تظهر هذه الحمل أن هذا المتعلم، عند هذه النقطة من الاكتساب، تعلم أن هناك أفعالاً تتطلب متمات مصدرية مديلة باللاحقة "-ing" gerundive complements إلا أن المتعلم أنتج في مرحلة لاحقة أيضاً الجملتين الآتيتين.

I saw him to come. (٣, ٢٦)

"رأيت له ليأتي"

I enjoyed talking to you. (٣, ٢٧)

"استمتعت بالتحدث إليك"

يمكن أن نعرض من النظر إلى المرحلتين الأوليين أن المتعلم يعرف أن هناك طريقتين لصياغة المتممات الفعلية verbal complements في الإنجليزية، وأن المتعلم، بالإضافة إلى ذلك، يعرف أي الأفعال يأخذ أي نوع من المتممات وعلى كل حال، عندما نلاحظ (في المرحلة ٣) أن المتعلم لم يصنف حقائق الإنجليزية تصنيفاً صحيحاً، يمكن عد ذلك أن يظهر تحليل مختلف يطبق المتعلم المتممات المصدرية في المرحلة ١، ويطبق المتممات المديلة باللاحقة "-ing" في المرحلة ٢، ويكتشف لاحقاً (في المرحلة ٣) أن بعض الأفعال تأخذ نوعاً معيناً من المتممات، وبعض الأفعال الأخرى تأخذ نوعاً آخر منها أي أن المتعلم لم يتعلم بعد، عند هذه النقطة، أي الأفعال تناسب أي نوع فالخطأ في الحملة (٣، ٢٦) مهم في كونه يكشف أن المتعلم لا يطبق القاعدته الصحيحة فعياب الخطأ في المرحلتين السابقتين لا يعني أن القاعدة صيغت صياغة صحيحة، بل يدل على انحراف محصور في الأمثلة فمن المهم أن نلاحظ أنه بالرغم من حقيقة أن المعلومات الدعوية من مرحلتين ١ و ٢ تعكس استعمالاً إنجليزياً صحيحاً، إلا أنها أبعد عن النظام الصحيح من المعلومات الدعوية في المرحلة ٣ التي تظهر أن المتعلم منسج الحقيقة أن نوعي المتمم يعتمد على الفعل الأساسي. وبختصار، لا يستطيع تحليل الأخطاء وحده أن يمدنا بهذه المعلومات، لأن افتراض تحليل الأخطاء يبادي بأن الاستعمال الصحيح مسدود أو مكافئ لصياغة القاعدة الصحيحة

سوف نشاول أخيراً منطقة إشكالية أخرى في تحليل الأخطاء تتعلق بمصدر الأخطاء. يفترض إطار تحليل الأخطاء أن الأخطاء يمكن أن تُعزى إلى أكثر من مصدر من مصادر الخطأ. وقد أقر دولي ويرت Dulay and Burt (١٩٧٤م ب) بالحقيقة المتمثلة في أننا لا نستطيع تحديد النوع الذي ينتمي له الخطأ وليعكس هذه الحقيقة فقد أسس منه من الأخطاء سميها الأخطاء الملتسمة وعرفاها بأنها "تلك الأخطاء التي يمكن أن

نصف على أنها إما أخطاء يسبب التداخل أو أخطاء اللغة الأولى التطورية " (p. 115) فالخطأ في *hers pajamas* ^(٦) الذي وقع من طفل إسباني هو مثال على أخطاء التداخل فهذا الخطأ يعكس التطابق بين الاسم والصفة في الإسبانية، وهو غير موجود لدى الأطفال الإنجليز الذين يتعلمون لغتهم الأولى أما خطأ اللغة الأولى التطوري مثل *He took her teeth off* ^(٧) (صدر من طفل لغته الأولى الإسبانية)، فهو غير موجود في الإسبانية اللغة الأولى، ولكنه خطأ تعميم رائد *overgeneralization error* تقليدي منتشر بين الأطفال الذين لغتهم الأولى الإنجليزية. وعلى الجانب الآخر، يمكن أن يُفسر الخطأ المثلث، مثل *Terina not can go* ^(٨) (وقع من متكلم إسباني) إما على أنه خطأ تداخل، لأنه يعكس بُنية إسبانية، أو على أنه خطأ تطوري لأنه موجود لدى الأطفال الإنجليز أيضاً عند اكتسابهم الإنجليزية - لغتهم الأولى.

وعلى أي حال، هل من المنطقي أن يكون للخطأ سببٌ وحيدٌ فقط؟ معنى آخر هل يجب أن يكون الخطأ من نوع س أو من نوع ص، ولكن ليس منهما كليهما؟ سوف تكفي أمثلة قليلة لتبين أن إنتاج المتعلم يمكن أن يتأثر بمصادر متعددة في وقت واحد.

أوردت دوشكوف (١٩٨٣م) معلومات عن اكتساب نظام التعريف/التكبير في الإنجليزية بواسطة متكلمين أصليين بالتشبيكية *Czech*: وهي لغة لا تحتوي على أداة تعريف أو أداة تكبير. وأشارت إلى أن الصعوبة في اكتساب نظام التعريف/التكبير في الإنجليزية بشكل صحيح راجعة إلى افتقار اللغة الأصلية إلى نظام قابل للمقارنة. وعلى

(٦) حيث أضاف ال *s* إلى ضمير الملكة *her* وهذا خطأ في الإنجليزية

(٧) حيث أضاف ال *s* إلى جمع *teeth* أسنان وهذا خطأ في الإنجليزية

(٨) حيث وضع أداة النفي *not* قبل الفعل المساعد *can* وكان ينبغي أن تأتي بعده

كل حال ، لا يفسر ذلك وحده كل المشكلات التي يواجهها المتكلمون التشيك ، إذ إن نظم التعريف /التكثير نفسه في الإنجليزية هو باختصار المشكلة لهؤلاء المتكلمين التشيك وهب بعض الأمثلة من المعلومات اللغوية لدوشكوفا

I should like to learn foreign language. (٣, ٢٨)

يسعى أن أتعلم لغة أجنبية

It was very interesting journey (٣, ٢٩)

كانت رحلة ممتعة جداً.

We shall use present solution. (٣, ٣٠)

يسعى أن يستعمل حلاً حاصراً

I visited Institute of Nuclear Energy in Ljubiana. (٣, ٣١)

زرت معهداً للطاقة النووية في لوبلانا

As in many other cases the precise rules do not exist. (٣, ٣٢)

كما في حالات أخرى كثيرة لا توجد القواعد الصارمة

working on the similar problem as I. (٣, ٣٣)

يعمل على المشكلة المشابهة كما فعلت أن

في أول أربعة أمثلة ، هناك تفسير مباشر (محتمل) من اللغة الأولى إذ لا تظهر أداة التعريف /التكثير أما في آخر مثالين ، فتستعمل أداة التعريف في أحد موضعين . حيث لا يوجد أداة تعريف /تكثير (٣, ٣٢) ، أو حيث يمكن أن يكون استعمال أداة التكثير مناسباً (٣, ٣٣) وعلى هذا ، ربما يمكن أن يكون المصدر الأساسي النحوي للمشكلة هو في الحقيقة نقص في الساب النحوي في اللغة الأصلية ، تتدخل اللغة الهدف في أن فيها وظائف متعددة لأدوات التعريف /التكثير في الإنجليزية يجب أن يستوعبها المتعلم

إن النظر إلى أداء المتعلم وتحديد مصدر الأخطاء قدّم عدداً من الدرامات التي كانت فيها نماذج الاكتساب تُعزى بشكل واضح إلى المعرفة في كل من اللغة الأصلية واللغة الهدف فقد أظهر سكيومان Schumann (١٩٧٩م)، في دراسته له عن اكتساب النعمي، أن المعلومات اللغوية تسمح في الواقع من كلا النظامين اللغويين وفي حين أن دراسة سكيومان ركزت على اكتساب الإنجليزية من قبل متكلمين إسبان، إلا أن المعلومات اللغوية في دراسته قد قوربت أيضاً بمعلومات لغوية مشابهة من متكلمين بلغات أخرى ولقد وجد عموماً نماذج متشابهة من التطور، ولكنه في المقابل وجد اختلافات مهمة

لاحظ سكيومان بداية أن الحمل المنفية قد صيغت باستعمال الكلمة *no* التي توصف قبل الفعل كما في الأمثلة الآتية .

no understand (٣, ٣٤)

لا يفهم.

no you told me (٣, ٣٥)

لا أخبرتنني

no swim (٣, ٣٦)

لا يسبح

no correct (٣, ٣٧)

لا صحيح

ثم تأتي مرحلة ثانية من التطور مع ظهور *don't*، كما في (٣, ٣٨ و ٣, ٣٩):

don't like (٣, ٣٨)

لا يحب

I don't saw him (٣, ٣٩)

لا رأيته

ثم يُظهر المتعلمون ، بعد ذلك ، استعمالاً زائداً لـ *nor* على أنها محادثة لـ *no* النافية

(٣, ٤٠)

not today (٣, ٤٠)

لم اليوم

ويظهرون أيضاً استعمال *nor* متنوعةً بالفعل *to be* والعمل المساعد (٣, ٤١)

و (٣, ٤٢)

I'm not old enough (٣, ٤١)

لست كبيراً كهاية

I will don't see you tomorrow (٣, ٤٢)

سوف لن أراك غداً

ثم يبدأ المتعلمون في مرحلة لاحقة باستعمال أشكال متنوعة من *don't* (مثل

doesn't didn't)

I didn't went to Costa Rica (٣, ٤٣)

لم ذهبت إلى كوستاريكا

وأخيراً يسيطر معظم المتعلمين على حقائق النفي ويتعلمون أن *do* في النفي هو

العنصر الذي يحمل السمات العارقة للزمن *tense* والشخص *person*

وعند النظر إلى مصدر الخطأ ، يمكن أن يُلاحظ أن النفي في الإسبانية هو نفي

قنعلي *preverbal negation* ، وأن عنصر النفي هو *no* .

No voy (٣, ٤٤)

No I go

أذهب أن لا

'I don't go.'

"لا أذهب"

El no uede ir (٣,٤٥)

He no can go

يذهب يستطيع لا هو

'He can't go.

"لا أذهب".

وتتمثل الحقيقة الأسب للنقاش في تحليل الأخطاء في أنه عندما تقارن هذه المعلومات اللغوية باكتساب النفي في الإنجليزية من قبل متكلمين أصليين بلغات أخرى غير الإسبانية (أو لغات مشابهة للإسبانية)، تظهر بعض الحقائق المختلفة قليلاً فيما يتعلق بمكلمين بلغات يظهر فيها النفي القمعي (مثل الإسبانية، والإيطالية، واليونانية)، تكون المرحلة ١ هي الأكثر استمرارية منها مع متكلمين بلغات دون نفي قفعلي (مثل الألمانية، والنرويجية، واليابانية) ففي كلام متعلمين من المجموعه الأخيرة، تكون المرحلة *no* + الفعل أقصر أو أنها لا توجد أصلاً

وقد استنتج سكيومان أنه في حالة المتكلم الإسباني، تظهر قوتان. اللغة الأصلية وحقائق التطور (الأطفال الذين يتعلمون الإنجليزية يظهرون مرحلة *no* القمعية في تطور الإنجليزية) على أنه في حالة المتكلمين بلغات مثل اليابانية، يوجد هناك عامل واحد فقط في الموقف، ألا وهو التطور فقط ووجود قوة واحدة في الموقف سيحدها أقل تأثيراً من المصادر الأخرى مجتمعة، وستعود المتعلم ليتحرك بسرعة أكبر بكثير في التعااقب التطوري.

فتحليل الأخطاء، باختصار، بالرغم من أنه مهم في التعرف على أن المتعلمين هم أكثر من مكررين سلبيين لوطائف اللغة الأصلية وصيغها، إلا أنه فشل قليلاً في تحليل معلومات اللغة الثانية اللغوية، إذ إنه يرى نصف الصورة فقط في ما يتتبعه المتعلمون فيها. ولا يستطيع أحد أن يقدّر تعقيد الموقف التعليمي بالانحياز إلى دراسة جزء واحد منه فقط

(٣, ٤) خاتمة Conclusion

لقد تناول في الفصل ٢ التحليل البلعوي / تحليل الأداء الذي يجمع ما يفعله المتعلم (أكثر صحيحاً أم غير صحيح) وما لا يفعله في اللغة الثانية وقدم في هذا الفصل نظرة تاريخية بدور اللغة الأصلية، مطهرين العائق التاريخي للانتقال من التحليل التقابلي السلوكي إلى الاعتداد بالكلام الحقيقي للمتعلمين من خلال مجموعة الأخطاء وستناول في الفصل ٥ دور اللغة الأصلية بمهام أكثر حداثة ولكي يفهم الأعمال الحديثة، ينبغي علي أن تقدم سياقات أكثر، ونظر في تعلم الطفل اللغة (الأولى والثانية) وسيكون هذا موضوع الفصل ٤

اقتراحات لقراءات إضافية Suggestions for Additional Reading

- A psycholinguistic study of phonological interference* Eugene Briere Mouton (1968).
Language transfer in language learning. Susan Gass & Larry Selinker (Eds.). John Benjamins (1992).
An experimental study of phonological interference in the English of Hungarians William Nemser Mouton (1971).
Language transfer Terence Odlin. Cambridge University Press (1989).
The role of the first language in foreign language learning. Hakan Ringbom. Multilingual Matters (1987).
Rediscovering interlanguage Larry Selinker Longman (1992).
Cross-linguistic influence in second language acquisition. Eric Kellerman & Michael Sharwood Smith (Eds.), Pergamon (1986).

نقاط للمناقشة Points for Discussion

١ لقد كان اهتمامنا في هذا الفصل بدور اللغة الأصلية في معومات اللغة السببه واستعمالها ولقد احترنا أن ناقش هذا العامل مكرراً في الكتاب، ويتمصل واسع، لأنه عامل كان محل جدال لعدة قرون فأقدم مرجع معروف في هذا الخصوص هو كتاب الحكام، حيث توجد في الفصل ١٢ القصة الشهيرة حول "رجال أفرايم"، الذي حرق في معركة ولم ينتصر ولقد وضع للعدائين احتار لغة عملي لأفرايميين، لكي يكتشفوا من كان من الأفرايميين العائرين ومن لم يكن منهم، حيث

كان الأفرايميون لا يستطيعون أن يطقوا الصوت ش أصلاً وجاءت القطعة الأساسية كما يأتي -

و جمع يفتح كل ر جان جلعاد وحارب أفرايم ، مصرب ر جان جلعاد أفرايم لأنهم
قالو «أنتم منعلثو أفرايم جلعاد يسر أفرايم ومسسى» وأخذ الجلعاديون محاص
الأردن لأفرايم وكان إذ قال منعلثو أفرايم «دعوني أعبر» كان رجال جلعاد يقولون
له «أنت أفريمي؟» من قال «لا» كانوا يقولون له «قل يا شولت» فيقول
«شولت» ولم يتحمض للمعظ بحق فكانوا يأخذونه ويذهبونه على محاص الأردن
فسمعت في ذلك الوقت من أفرايم اثنا وأربعون ألفاً

(الحكام ١٢ ٤ ٦ الكتاب المقدس)

(Judges 2.4-6. The Holy Bible, New International version. Hodder and Stoughton.
London, 1988).

قيم هذه القصة في ضوء المعلومات التي عُرضت في هذا الفصل حول تأثير اللغة
الأصلية هل يمكن أن تفكر في حالات أخرى مهمة حيث لعب التعرف على شخص
ما عن طريق لغته الأصلية دوراً مهماً؟

٢- يُنتح المتعلمون المبتدئون في اللغة الثانية ، كما وُصف في هذا الفصل ، حملاً
مثل *He comed yesterday* حيث تُعمم القوالب المطردة على حالات غير المطردة بم
يوحي هذا حول تشكيل اللغة النسيية في مرحلة مكررة؟ هل يمكن أن تفكر في حالات في
تعلّمك أنت للغة حيث حاولت أن تفرص مثل هذا الاطراد في غير مكانه؟ اربط ما
تصمه بنقاط القوة والضعف في فرصة التحليل التعاطلي

٣- تأمل نوعي التدخل اللذين نوقشا في هذا الفصل - الارتجاعي والأممي
فيما يتعلق بالأول ، في أي الظروف يمكن أن نحسر بعضاً من الطلاقة بـلعتك الأصلية؟
ما أجراء اللغة الأصلية التي تتوقع أن تكون الأكثر تأثيراً؟

٤ تأمل عمديّة الطر في التراكيب عبر اللغات هل توافق أن المرء يستطيع
بسهولة أن يلاحظ التشابه والاختلاف بين التراكيب؟ هل توافق أن هذه لا تساوي
السهولة والصعوبة في التعلّم؟ وفي أي الظروف يمكن أن تكون التشبهات/الاختلافات
متوافقة مع السهولة/الصعوبة في التعلّم؟

٥ صف الموقفين الرئيسيين لتحليل التقابلي - القلي والعددي بأي اتجاه يمكن أن تكون هذه ثنائية مفيدة؟ احرص أنا بقول إننا لا نتعامل ، في الواقع ، مع ثنائية ، ولكن مع سلسلة يعكس كل موقع من الموقفين السابقين طرفاً منها هل يدل هذا المفهوم اعتقادك في فائدة هذين الموقفين؟ هل يمكن أن يقول المرء عندئذ أن الأول تنوي ، بينما الآخر تفسيري؟

٦- كما لاحظنا في هذا الفصل ، هناك نقص في الاتجاه المردوح في حالات مثل ترتيب الكلمات الفرنسي الإنجليزي للصمائر في صوء هذا ، فم الحمل الفرنسية الآتية التي أنتجها متكلمون أصليون بالإنجليزية

Il veut moi de dire français a il. 1
He wants me to say French to him.

يريدني أن أقول الفرنسية له

Il veut que je lui parle français الصيغة الصحيحة

(He wants that I to him speak French)

(يريد أن له أتكلم بالفرنسية)

Un chalet o'u on va aller 'a 11

A cottage where one goes to go to

الكوخ حيث المرء يذهب إلى يذهب له

Un chalet o'u on va aller الصيغة الصحيحة

نعرف من السياق أن القصد في هذه الحمل هو .

He wants me to speak French to him. (1a)

يريدني أن أتكلم الفرنسية معه

A cottage that we're gonna go to. (11a)

الكوخ الذي سوف يذهب إليه

وقد رعم ويريتش Weinreich (١٩٥٣م)، عند مناقشة أمثلة مشابهة، أن أمثلة التداخل مثل هذه كثيرة. هل تصنف هذه الجمل بأنها تداخل؟ لماذا نعم ولماذا لا؟
٧- قارن اتجاهات تحليل معلومات اللغة الثانية التي نوقشت في هذا الفصل. التحليل التقابلي وتحليل الأخطاء، مع أخذ ما يأتي بالحسبان:

(أ) ربما يكون هناك أخطاء صميّة والمثال التقبيلي في كوردر (١٩٨١م) هو المتكلم الألماني الذي يقول "You must not take off your hat" "يجب ألا تخلص قبعتك" عندما قصد أن يقول "You don't have to take off your hat" "ليس عليك أن تخلص قبعتك" بأي معنى يمكن أن يكون هذا خطأ؟ وبأي معنى يمكن ألا يكون كذلك؟

(ب) ربما يكون التكلم حول سلوك شبه اللغة الهدف أنسب الآن حقيقة أن المتعلم قد أنتج صيغة/جملة صحيحة في لغة ما لا يعني بالضرورة أنها صحيحة
(ج) ليس من الممكن دائماً أن تعطي تفسيراً واحداً لمعلومات اللغة البنية
٨ يظهر عدد من المشاكل من دمج مفهوم "النقل" في علم النفس في اكتساب اللغة الثانية والمشكلة الرئيسية هنا تتمثل في التركيز على التجربة المتوسطة في المختبر من خلال إطار علم نفس التعلم. ومن الصعوبة أن نطبق هذا على موقف تعلم لغة ثانية، لأن هناك كثيراً من العوامل تدخل في ميدان اكتساب اللغة الثانية، من الصعب أن تضغطها فالمواد المنصبة، على سبيل المثال، المقدمة في المختبر تختلف عن موقف تعلم اللغة الثانية في التعقيد الذي يتم به التعلم ما الاختلافات الأخرى التي يمكن أن تفكر فيها بين تعلم اللغة الثانية الواقعي والتعلم التجريبي؟

٩ لقد أشربنا، عند مناقشة الأخطاء، إلى أن الأخطاء هي أخطاء فقط من وجهة نظر خارجية (أي: وجهة نظر المدرس أو الباحث) هل من الممكن أن تكون هناك صيغ مطردة غير صحيحة (أي: أخطاء) يتعرف عليها المتعلم بصفتها أخطاء، لكنها نقى أخطاء لأن المتعلم لا يعرف كيف يصححها؟

١٠ فيما يأتي ثلاثة مقالات كتابية أولاً . طبق على كل منها تحليل الأخطاء
ثم صف الصعوبات التي واجهتك أثناء ذلك . هل هناك أي التباسات؟ كيف يمكنك أن
تعالجها؟ هل يمكن أن تحس ما اللغات الأصلية لكتاب هذه المقالات؟ ما السمات التي
توجه اختيارك؟

COMPOSITION 1

My Experience in Living in a New Culture

My life in the United States started with a big trouble I lost my baggage at the airport which I checked in at Los Angeles. I could not do anything but accepting the fault of the airline when the man at the desk said to me that they were sorry, but they could not find my baggage at the time I was tired for a long trip, besides I didn't have any words which explained my anger in English. So I just said, "it's OK," even with a smile. Soon the man who was stand next to me shout out to me, 'Why don't you complain? You should not have said it was all right'

It was too confused with two problems, one is to lose my baggage and another is to make my friend be disgusted with me because I also lost my words to explain my feeling.

Fortunately, I got my baggage the next day. However, something remained in my mind. Later on, I was thinking about that.

It is clear that I had to wait until they would find my baggage I had no idea about such an accident. And I was so tired. But I have to know my emotion and thought at the time I got angry and I was very sad when I noticed they left it somewhere. The next moment, I was too shy to tal about such feelings. Actually, I could not explain my anger in English, but even in my language. It is a kind of culture character. We are poor at rep resenting our emotions, joyiness, anger sorrow, and happiness. But in the U S A it is one of the most important thing to explain how I feel.

COMPOSITION 2

The Person That Most Influenced My Life

I would like to express my deep regards and appreciate to my supervisor professor who helped me alot during my study in the College and helped me alot during my project to get the B.Sc from the College.

After that he advised me to complete my post graduate and help me alot to get an admission from the university here in United State

I never forget the time I spent it with him, and I'd never forgotten his kindness and helpful during my study and during my working as a teacher assistant in my University from which I get a full scholarship to complete my study here. He is the best teacher of mine, all the time he said to me "Consider me as your father, brother, friend etc." he is really the best younger brother of mine

I really can't return back his favor, he made me make up my mind to complete my study and he offered me all what I want. He encouraged me and help me to come here for studying, before that I refused to complete the study. All times he invited me to his office and talk to me, solve my problems and advice me how to get the best things the best friends, how to life with peoples, how to solve the problems you may contact and not to resign for these life.

I'll never forget this person, and I hope I can do everything for him to return back a portion that he did for me.

COMPOSITION 3

The Person Who Most Influenced My Life

My uncle is the only person who influenced by his behaviour. I wish I could be like him some day. He is lovely person to who know him well and who doesn't know. He didn't say any word hurt the feeling of anybody or did something make the people angry from him. He always smile to the people and he help them if they have any problem.

He didn't say NO to any person ask the help from him. He is very kind to his family give them what ever they need soon as fast as he can. He always take care of them and asking them about if they need any thing, he comfort them. He has a lot of friend from every country, and all of them liked him too much because he serve them any time they need him and quickly. All that a little bit of my uncle personality I wish I can say more but what ever I said it will nothing to him.

١١ تأمل هرمية الصعوبة لستوكويل ويوز التي نوقشت في (٣،٢) أعط

أمثلة لكل من هذه المثات من خبرتك الخاصة في التعلم هل توافق أن الهرمة

المقرصة تمثل درجات في الصعوبة وأن الترتيب المقرص ترتيب صحيح؟ لماذا توافق

ولماذا لا توافق؟

اكتساب اللغة الأولى والثانية عند الطفل

CHILD LANGUAGE ACQUISITION: FIRST AND SECOND

(٤, ١) اكتساب اللغة الأولى عند الطفل

Child First Language Acquisition

ربما يبدو من غير المألوف أن ناقش اكتساب اللغة عند الطفل في كتاب يتناول اكتساب اللغة الثانية. لكن هناك بعض الأسباب التبريرية التي دفعتنا إلى ذلك. فحقول اكتساب اللغة الثانية اعتمد في جزء كبير منه على البحث في حقول اكتساب اللغة عند الطفل. وكثير من الأسئلة نفسها كانت وما زالت تخضع للمعالجة. فمثلاً: هل المدح التي يستعملها متعلمو اللغة الأولى والثانية متشابهة؟ وهل تشابه مسارات التطور؟ وهل هناك أجراء من اللغة كمنة عند متعلمي كلتي اللغتين الأولى والثانية؟ وما دور البيئة في التعلم؟ وما دور الإدراك perception في التعلم؟ على أي حال، إن لم يصح هذه الأسئلة لدعي أن كل الأسئلة مناسبة أو لها علاقة بهذه المجالات من البحث. فهناك عدد من الأسئلة تتعلق بأحد الحقلين فقط، وليس بكليهما. فعلى سبيل المثال، في اكتساب اللغة عند الطفل، لكن ليس في اكتساب اللغة الثانية، يعد السؤال حول متى تبدأ اللغة من الأسئلة المهمة. ولكن في اكتساب اللغة الثانية، وليس الأولى، ينبغي أن نعالج دور اللغة الأولى في عميقه الاكتساب. وينبغي على المرء، كذلك، أن يبحث دور التطور المعرفي في اكتساب اللغة.

الأولى، وليس الثانية، بصفتها عاملاً من العوامل المؤثرة في الاكتساب، أيهما يظهر أولاً على سبيل المثال؟

إن تعلم لغة أولى إيجاز مدخل، بل إنه مهمة تعلم مختلفة عن تعلم أي شيء آخر فهي بداية رحلة تعلم اللغة، يواجه الطفل كثيراً مما ينبغي عليه أن يحدده حول اللغة التي يسمعه^(١) ولكن في نهاية الرحلة، يكون لدى كل طفل عادي نظم لغوي سليم يسمح له بأن يتفاعل مع الآخرين ويعبر عن احتياجاته

إن اللغة شكل من أشكال التواصل، ولكن الأطفال يتواصلون قبل أن تكون لديهم اللغة بوقت طويل، في الأقل بالطريقة التي تظهر فيها إلى اللغة عادة فكل من عاش مع رضيع في منزل عائلي، يعرف الوسائل المختلفة التي يستعملها الرضيع للتعبير عن احتياجاتهم فأكثر الوسائل فعالية بين هذه هو البكاء، ولكن هناك وسائل أخرى الطفل، مثل التسم^(٢) والقرقرات على أن الفرقرات ليست تحديدًا مثل أصوات الكلام المنتظم في اللغة، ولكنها تدل على أن الرضيع على علم بالأصوات وأهميتها على المدى البعيد فمثلاً حين يكون عمر الرضيع بين أربعة أشهر وسبعة، يستعمل أصوات القرقررة هذه لتلاعب ببعض الظواهر المتعلقة باللغة مثل ارتفاع الصوت وحدته (فوستر كوهين، ١٩٩٩م)

(١، ١، ١) البأبة Babbling

عندما يبلغ الطفل ستة أشهر من العمر تقريباً، يبدأ بالتحول إلى أصوات أكثر شهياً باللغة والتي تُسمى بالبأبة تتكون البأبة عدداً من تدبغات من صامت فصائت

(١) هناك كثير من قصايا مهمة نخط باكتساب لغة الإشارة، ولكنها على أي حال، لا تدخل في نطاق هذا الكتاب

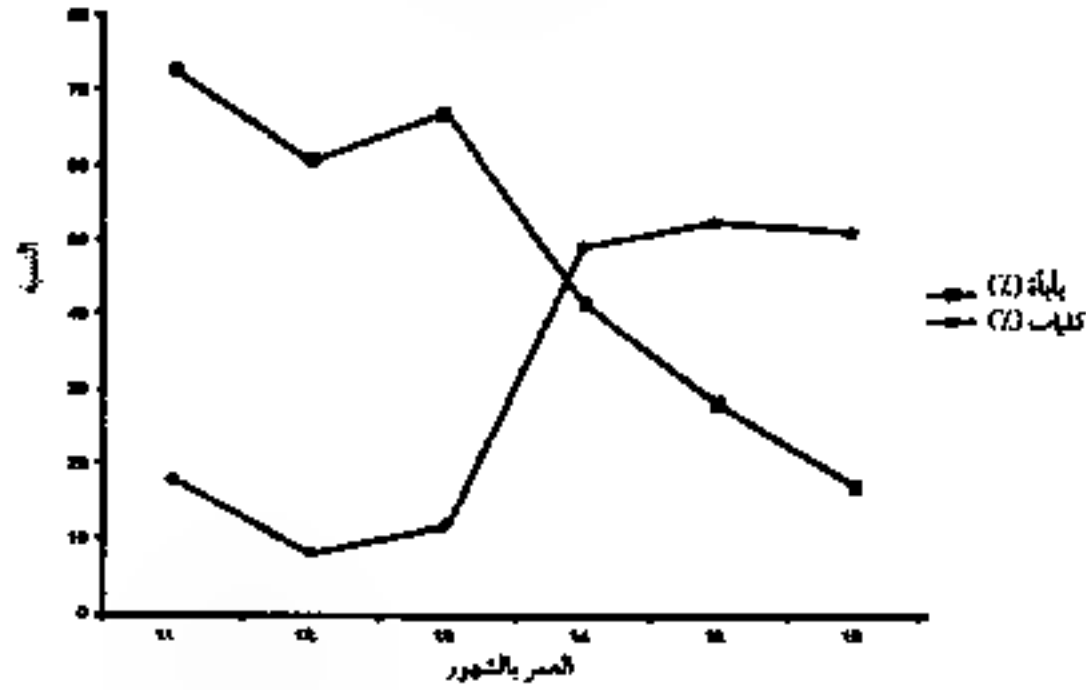
(٢) أكد فوستر كوهين Foster-Cohen (١٩٩٩م) أنه بالرغم من أن التسم بما يظهر في فترة مبكرة من الحياة (في الأسبوع الثالث)، إلا أنه ربما لا يعني المعنى المحدد نفسه الذي يعنيه في وقت لاحق من الحياة

(مثل بابابا *bababa*، دادادا *dadada*، ولاحقاً بادا *hada*) ومن الطبيعي في هذه الحالات أن يحمل الآباء أو المربيات أصوات البأبأة المكبرة هذه على أنها "كلمات" فمثلاً كثيراً ما تُفسَّر الأصوات *ماما* على أنها تعود إلى أم الطفل، وربما تأمل الأمهات ذلك، في حين أنها في الحقيقة ربما تكون ليست أكثر من أصوات دون معنى معين يرتبط بها فالفصل بين البأبأة والكلمات الحقيقية عادةً فاصلٌ دقيق

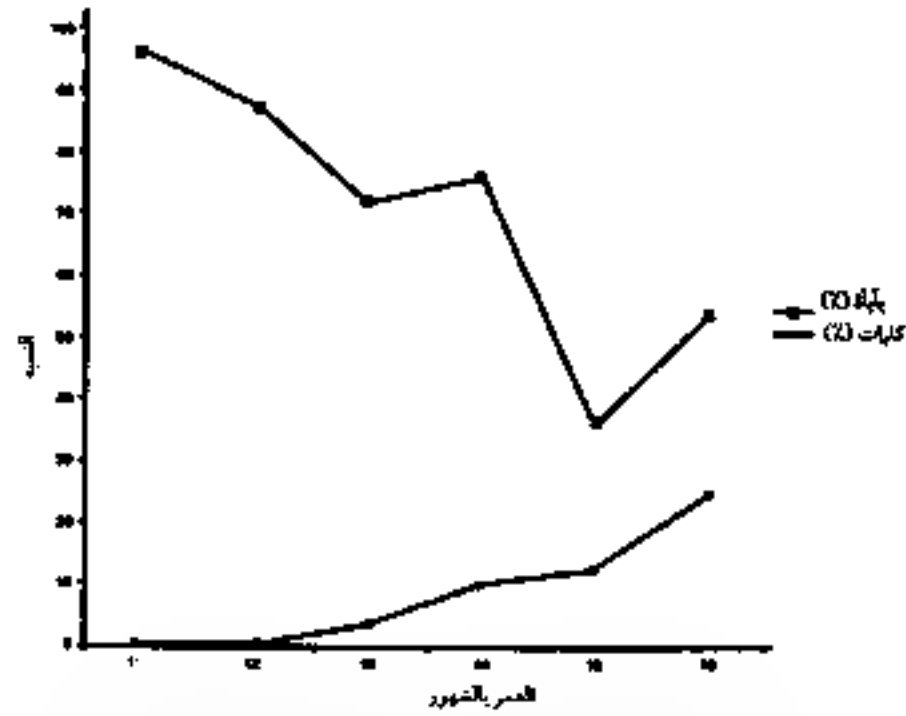
ويعدّ التعيين إحدى الأدوات التي يستعملها الأطفال مكرراً ليصروا عن المعنى حتى قبل أن يكون لديهم معرفة بحوية، يستطيع الأطفال استعمال السر والتعظيم المناسبين للتعلم ليُمَيِّزوا الحمل التقريرية من الاستعهامية أو الطلبية فالطفل، على سبيل المثال، يمكن أن يقول *دادا* مع السر على المقطع الثاني ويمكن أن تتحول ذلك الطفل يقول هذا بعممة طلبية مع مدّ ذراعيه، وكأنه يقول "أجعلني يا أبي!" أو تتحول طملاً سماع ما يبدو أنه فتح باب، ويقول *دادا* بعممة متصدعة، قد يكون لها مفعول السؤال وكأنه يقول "هل هذا أبي؟"

ولكن كيف تتحول البأبأة إلى استعمال الكلمات؟ هل يحدث هذا فجأة أم أن هذا التعبير هو تعبير تدريجي؟ توضّح الأشكال أرقام (٤،١ - ٤،٣) العلاقة بين لبأبأة والاستعمال الواقعي للكلمات لثلاثة أطفال تتراوح أعمارهم بين ١١ شهراً و١٦ شهراً

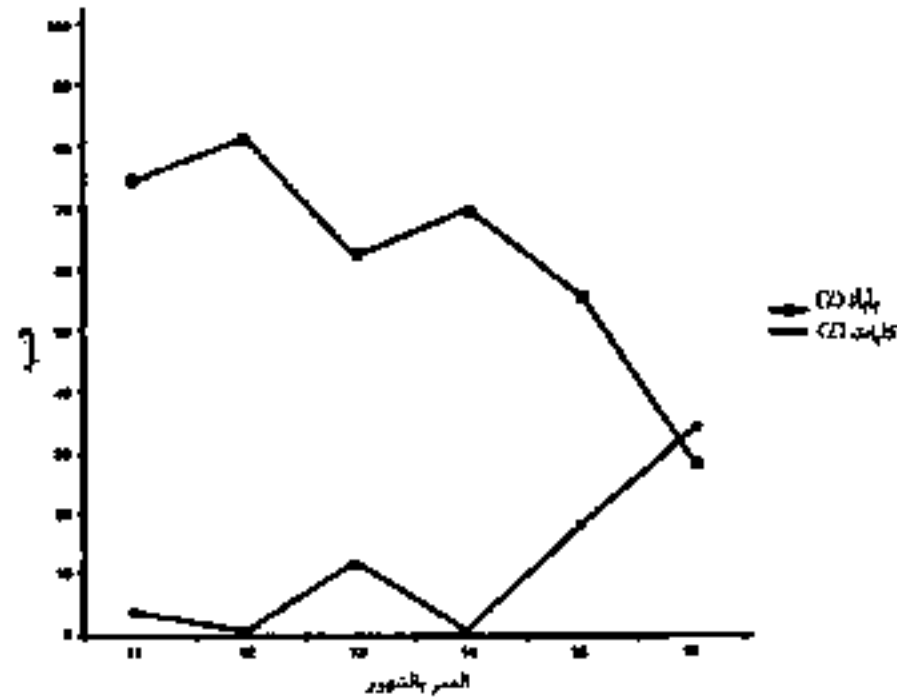
في هذه البيئات اللغوية عدد من النقاط المهمة أولاً جميع الأطفال ثلاثة، هناك نقصان في البأبأة وزيادة في الكلمات خلال فترة الأشهر خمسة محل ادراسة ثانياً يبدو أن هناك نقطة معينة حيث "يستوعب" الطفل عندها مفهوم أن الكلمات تعود على شيء معين وما أن يحدث هذا (في الشهر ١٤ بالنسبة للطفل ١ والطفل ٢، وفي الشهر ١٥ بالنسبة للطفل ٣)، حتى يبدو أن هناك نقصاً واضحاً في معدل لبأبأة



الشكل رقم (٤.١) العلاقة بين البيّنة والكلمات الطفل ١ (البيانات التجريبية من فيهمان، Vihman، ١٩٩٦م، مقتبس من فوستر - كوهين، ١٩٩٩م)



الشكل رقم (٤.٢) العلاقة بين البيّنة والكلمات الطفل ٢ (البيانات التجريبية من فيهمان، Vihman، ١٩٩٦م، مقتبس من فوستر - كوهين، ١٩٩٩م)



الشكل رقم (٤,٣) العلاقة بين اليأبة والكلمات الطفل ٣ (البيانات المجمعة من
فيهمان، ١٩٩٦ م، مقتبس من فوستر كوهين، ١٩٩٩ م)

(٤,١,٢) الكلمات Words

ما الوظيفة التي تحملها الكلمات للأطفال؟ إن الكلمات في لغة الطفل المكرة تؤدي عدداً من الوظائف - فقد تشير إلى أشياء، مثل *bottle* ! *ba* ويمكن أن تشير إلى نطاق واسع من الوظائف المحوية، مثل الجمل الطلية (*I want my bottle* أريد قاروري) كما يمكن أن تؤدي وظائف اجتماعية، مثل الكلمات *hi* و *bye* وعلى الأطفال أن يتعلموا أن الكلمات يمكن أن تؤدي هذه الوظائف جميعاً.

وثمة نقطة أخرى يجب أن نتذكرها وهي أن الكلمات في لغة الكبار لا تقبل دائماً الكلمات في لغة الطفل فربما تعكس "الكلمات" لدى الأطفال أكثر من كلمة واحدة في لغة الراشدين فكلمة *allgone* الجميع ذهبوا عادةً ما تُنتج في مرحلة الكلمة الواحدة في لغة الطفل، رغم أنها تكون من كلمتين في لغة الراشدين

وهناك جواب أخرى في كل من مفردات الأطفال والراشدين لا تقابل إحداها لأخرى ولأطفال عالماً ما يعمّمون معاني الكلمات التي يعرفونها فعلى سبيل المثال، لاحظ كل من هووك Hoek وإنجرام Ingram وحسبون Gibson (١٩٨٦م) أن استعمال طفل واحد (عمره ١٩ - ٢٠ شهراً) لكلمة *bunny* تشير إلى لعبة، دجاجة، خداء، سيارة، صورة لجميع من الناس، رافعة، بقرة، دب، كرسي، له، لعر، قطار وهكذا وفي العمر نفسه، استعمال الطفل كلمة *bear* يشير إلى لعبة أسد، محشوة وصورة حرير وفي الوقت نفسه، ربما يشير الطفل مرحاً إلى شيء مادي موضوع على الرأس (كتاب مثلاً) على أنه قبعة *hat*، مما يوحي بأن الطفل يستطيع أن يميّز بين الأشياء واستعمالاتها الوظيفية.

وبالإضافة إلى التعميم الرائد، كثيراً ما يُنقص الأطفال معاني الكلمات في الاستعمال فمثلاً يمكن لنا أن نتجمل طفلاً يربط بين كلمة شجرة (في الشتاء) بشجرة سلا أوراق، ولكنه لا يستعمل الكلمة شجرة ليشير إلى شجرة ذات أوراق خضراء بمعنى آخر، يستعمل الأطفال الكلمات عادةً بمعانٍ أصيق مما تحمده الكلمة في لغة الراشدين وهذا يعرف بالتعميم الناقص *underextension*

(٤، ١، ٣) الأصوات والنطق *Sounds and Pronunciation*

في هذه المراحل المبكرة يظهر بوضوح أن نطق الأطفال للكلمات ليس مطابقاً تماماً لنطق الراشدين فمن المهام المبكرة التي يواجهها الأطفال اكتشاف طسعة الأصوات التي يسمعونها فعصر الأصوات يميّزها الأطفال في وقت مبكر نسبياً (مثلاً الفرق بين الصامتين في [تا] و[دا]) وبعضها الآخر يتعلمونه لاحقاً (أرب *wabbit* بدلاً من *rabbit*) وحتى عندما يبدأ الأطفال باستعمال كلمات تشبه تقريباً كلمات الراشدين، في المعنى في الأقل، فإنه تبقى هناك فوارق نطقية والاستبدال *substitution* هو مثال شائع على ذلك، كما في مثال *الأرب* الذي ذكرناه، ومن الأمثلة الأخرى

حذف المقاطع ، كما في تاتس *dedo* بدلاً من بطاطس *potato* (انظر إنجرام ، ١٩٨٦م) ، وحذف الأصوات أيضاً ، كما في تار *tein* بدلاً من قطار *train* (انظر إنجرام ، ١٩٨٦م) ، واستبدالها ، كما في سميت *fis* بدلاً من سمك *fish* على أنه من غير الواضح دائماً كيف يشرح هذه الظواهر هل هي مسألة تتعلق بالتحكم بآلية النطق أم بالإدراك؟ والجواب لس حاسماً فقد قدم لنا فوستر كوهين (١٩٩٩م) مثلاً مهماً من سميت *Smith* (١٩٧٣م) ، الذي لم يستطع طفله أن يقول الكلمة *puddle* بركة ، وكان يطلقها *puggle* ويوسع المرء أن يفترض بأن هذه مسألة قدرات نطقية ، لكن عند إتمام النظر في نطق هذا الطفل ، يظهر لنا أنه يستعمل كلمة *puddle* بدلاً من *puzzle* لعر وعلى ذلك فهذا الطفل كان يجري استبدالاً منتظماً (ج بدلاً من د و d بدلاً من z) ، ولكنه كان قادراً بامتياز على نطق الأصوات المدسة ، لكن ليس في المكان المناسب ومعروف أنصأ أن الأطفال يقتصرون عادةً عندما "يحاكيهم" الراشدون باستعمال نطقهم الخاص فعلى سبيل المثال ، عندما يقول أحد الراشدين "oh, you want ice cweam [ice cream] أوه ، تريد آيس كييم لايس كريم" ، فإن الطفل سيعضب عالياً ويجيب : "No, I want ice cweam, not ice cweam" لا ، أريد آيس كييم ، وليس آيس كييم" وهذا يظهر بوضوح كيف يستطيع الأطفال أن يدركوا الفرق ، بالرغم من أنهم لا يطبقونه في كلامهم.

(٤، ١، ٤) التركيب Syntax

تكلمنا سابقاً عن البداية والانتقال من البداية إلى الكلمات ويُشار إلى هذه المرحلة الأولية عادةً بأنها مرحلة الكلمة الواحدة ، لأنها لا تنصّر تركيب الكلمات بعدُ فاستعمال الأطفال كلمات مثل *allgone* الجميع ذهبوا في هذه المرحلة لا يتعارض مع هذا فالاحتمال الراجح أن هذه الكلمة محربة في معجم الطفل على أنها كلمة واحدة وبعد شهور عديدة في مرحلة الكلمة الواحدة ، يبدأ الأطفال بتركيب الكلمات

(عادةً في عمر الستين تقريباً) ويقولون شيئاً مثل "Mommy cry أمي بكى" ومن الطبيعي أن الكلمات المستعملة في هذه المرحلة هي كلمات محتوى content words (أسماء وأفعال) أما الكلمات الوظيفية function words مثل: أدوات التعريف والتكبر، وحروف الجر، والنهايات النحوية، فإنها معدومة في هذه المرحلة وكلمة تجاوز الأطفال مرحلة الكلمتين الاليتين، أصبح الكلام أشبه بكلام البرقيات والأقوال المستعملة أشبه بتلك المستعملة عادةً في البرقيات، حيث تستعمل أقل القليل من الكلمات لكي لا تضطر أن "تدفع" أكثر مما يعني. فمثلاً ربما تحتوي أقوال الأطفال على: *Aaron go home* اذهب آرون إلى المنزل، *Seth play toy* تلعب سيث اللعبة، *Ethan no go* إيثان لا يذهب، وحيث إن أقوال الأطفال تزداد طولاً، فإن من المناسب أن يكون لدى الباحثين وسيلة قياس تحدد مدى التعقيد وبعد متوسط طول العبارة (MLU) mean length of utterance المقياس النموذجي في هذه الحال، فهو يوجد معدل المورفيمات في كل ١٠٠ عبارة كما أنه قياس أكثر واقعية للتطور من العمر الزمني chronological age

وهذا بعض المراحل التقليدية التي تظهر كلما تطور النحو، فقد قدّم لايتون Lightbown وسبادا Spada (١٩٩٩ م، ص ص ٧-٨) أمثلة على اكتساب صياغة الأسئلة أوردناها في الجدول رقم (٤، ١) ومن المهم ملاحظة حقيقة وجود تطور متوقع لكل الأطفال

وعندما نعود إلى مناقشة اكتساب اللغة الثانية في المصطلح القديمة، سنرى أن الراشدين الذين يتعلمون لغة ثانية لديهم تسلسل متوقع أيضاً عند اكتسابهم بعض التركيب المحددة وعلى أي حال، فإن الصورة لدى منعلمي اللغة الثانية أكثر تعقيداً، لأن العوامل التي تتضمن اللغة الأصلية نكتسب أهمية في هذه الحال

المجدول رقم (١٩) وضع الأمثلة

المرحلة ١	التعميم Intonation
	Cookie? Mommy book? بسكويت؟ كتاب أمي؟
المرحلة ٢	التعميم مع تعقيد جملة Intonation with sentence complexity
	أستثني نعم/لا يستعمل الأطفال بربب الحملة الإخبارية مع رفع التعميم تحب هذا؟ لدي بعضه؟ You like this? I have some?
	أستثني Wh-questions why وتستخدم كلمة السؤال مع الريبب الإخباري ماذا التقطتها؟ Why you catch it?
المرحلة ٣	بندية العذب beginning of inversion
	ونبني فيها أستثني wh عن الريبب الإخباري Can I go? Is that mine? Why you don't have one?
المرحلة ٤	القلب Inversion
	Do you like ice cream? Where I can draw them? واستعمال do يكون في أستثني نعم/لا (ونكر بس في أستثني wh)
المرحلة ٥	القلب مع أستثني wh
	عندما يُحتاج إلى نصميص النفي negation فيسمى الشكل الإخباري في الحملة Why can he go out? Why he can't go out?
المرحلة ٦	التعميم الرائد للقلب overgeneralization of inversion
	i don't know why can't he go out

(٤,١,٥) الصرف Morphology

أجندت كثير من الأعمال الأولية في اكتساب اللغة الثانية من دراسة براون Brown (١٩٧٣م) وملاحظته الدكية بأن هناك ترتيباً متوقعاً لاكتساب مورفيمات صرفية معينة في الإنجليزية والأطفال الثلاثة الذين درسهم آدم، وسارة، وحواء، اكتسبوا المورفيمات الإنجليزية بالترتيب نفسه تقريباً، ولكن ليس عند العمر نفسه دائماً والمجدول رقم (٤,٢) يظهر ترتيب الاكتساب لدى هؤلاء الأطفال الثلاثة. ولكن المدهش أن الترتيب لا يعكس تردد هذه المورفيمات في كلام آباء الأطفال

الجدول رقم (٤.٢) متوسط ترتيب اكتساب المورفيمات

١	انصارع مستمر (ing)
٢ ٣	on in
٤	الجمع (s) plural
٥	الماضي غير المنتظم past irregular
٦	الملكية (s)
٧	فعل رابط مقلص (is, am, are) uncontractible copula
٨	دورات التعريف / سكير (a, the)
٩	الماضي المنتظم (ed) past regular
١٠	صمير العائب المنتظم (s) third person regular
١١	صمير العائب غير منتظم third person irregular

المصدر: طبع في يادون من الناشر من A First Language by Roger Brown, Cambridge University Press
حقوق الطبع © 1973 محفوظة لرئيس كلية هارفارد وطلابه

ولقد طرح عددٌ من الأسباب لتفسير وجود هذا الترتيب دون سواء ومن ضمن هذه الأسباب أفكارٌ مثل - لبروز salience (مثلاً المورفيم ing ، كما في walking ، يمكن أن يقع عليه السمع ويكون بارزاً ، في حين أن المورفيم ed ، كما في walked ، لا يمكن أن يقع عليه السمع) ، والتقطيع syllabicity (هل هناك مقاطع؟) ، وعدم وجود الاستثناء (مثلاً نهاية الإضافة 's' يستعمل دون استثناء ، في حين أن مورفيم الرمز الماضي ed له استثناء في الأفعال غير المنتظمة) وسعود إلى ترتيب اكتساب المورفيم في الفصل ٥ (القسم ١ ٥) عند حديث عن اكتساب اللغة الثانية

(٤.٢) نظريات التعلم Theories of Learning

سوف نتعرض خلال هذا الكتاب لانتجاهات عديدة في تعلّم اللغة الثانية وهذه الاتجاهات لها مثيلاتها في أبحاث لغة الطفل ولقد تعرضنا في الفصل ٣ بطرقه السلوكية بده

وكان هناك خلال العقد السابع من القرن العشرين تحدياتٍ للنظرية السلوكية المتعلقة باللعن وتعلم اللغة فقد أصبحت اللغة تُرى على أنها مجموعة من القواعد التركيبية عوضاً عن كونها عاداتٍ آلية ولا تُكتسب هذه القواعد التركيبية بالمحاكاة، ولكن بإحيائها وتشكيلها على قاعدتين: قاعدة المبادئ العنصرية innate principles وقاعدة لتعرض للغة محلّ الاكتساب وعادة ما تُعتمس أمثلة من أدبيات لغة الطفل على أنها أدلةٌ ضدّ نظرية المحاكاة في اكتساب اللغة.

(٤،١) من كاردن (١٩٧٢م، ص ٩٢ : دور ذكر العمر)

Child: My teacher holded the baby rabbits and we patted them.

Adult: Did you say your teacher held the baby rabbits?

Child: Yes.

Adult: What did you say she did?

Child: She holded the baby rabbits and we patted them.

Adult: did you say she held them tightly?

Child: No, she holded them loosely.

فالرغم من أن الراشد قد جاء بالشكل الصحيح للفعل الماضي، إلا أن الطفل استمر في طوق الفعل الماضي غير المنتظم بإضافة *ed* بدلاً من تغيير الصائت فواضح أن التقليد لم يلعب أي دور عند هذه النقطة من حديث الطفل

(٤،٢) من مكيل McNeill (١٩٩٦م، ص ٦٩ : دور ذكر العمر)

الطفل Nobody don't like me.

لا أحد لا يحبني

الأم No, say "nobody likes me"

لا، قل "لا أحد يحبني"

الطفل Nobody don't like me.

لا أحد لا يحبني

(وبعد ثماني مراتٍ من إعادة هذه الحوار)

الأم No, now listen carefully, say "nobody likes me"

لا ، الآن استمع إليّ ، قل "لا أحد يحبني"

الطفل Oh! Nobody don't likes me

أوه! لا أحد لا يحبني (أصاف الطفل اللاحقة s في آخر الفعل

like ، ظنّ أنه أن الخطأ في عدم فعل ذلك)

(٤,٣) بيانات بعويه أصلية ، العمر ٣.٢

الطفل I don't see no trees.

لا أرى لا شجر

الأم I don't see any trees. Not no trees, any trees

لا أرى أي شجر ليس لا شجر ، أي شجر

الطفل No any trees No any trees.

لا أي شجر لا أي شجر

الأم I don't see any trees.

لا أرى أي شجر

فهي المثالين (٤,٢ و ٤,٣)، تحاول الأم أن تشكّل الصيغة الصحيحة أو حتى أن تعنم الطفل مباشرةً، ولكن دون جدوى وعادةً ما يُقلد هذا النوع من الأمثلة في الكاريكاتير فقد أظهر كاريكاتير حديث طفلاً صغيراً يقول "Mommy, Dolly hit me" ماما ، دولي صرّيتي (مع استعمال الصيغة الخاطئة من الفعل الماضي hit في الإنجليز) فردّت الأم "Dolly HIT me" دولي صرّيتي (مع استعمال الصيغة الصحيحة) فكبت استجابة الطفل الصغير "أنت أيضاً؟ يا أولاد إنها في مشكلة!" (صرّ الطفل أن الأم تحرره بأن دولي صرّيتها أيضاً دون أن ينتبه إلى أن أمه تصحح له صيغة الفعل الماضي من الفعل hit) (Time Magazine نوفمبر، ١، ١٩٩٩م، ص ٨٦)

لسترجم الآن وجهة نظر بيلومبيلد حول تعلُّم اللغة (نوقشت في المصل ٣) فقد قرر بوصوح أنه عندما يُتاح للطفل صيغة غير صحيحة، يُستقبل باستجابة محبة مع العتاب "لا، قلها بهذا الشكل" والافراس هب يتنحصر في أن الصياغة الصحيحة (مصحوبةً بالتعريض السلبي) كافيةٌ لحمل كلام الطفل كاملاً ولكن، كما رأينا في الأمثلة السابقة، لم تكن المحاكاة والتعريض تفسيراتٍ كافية لسلوك الطفل الملغوي

لقد أصبح من المألوف في الستينيات من القرن السابق النظر إلى الأطفال بصفتهم مشاركين نشاط في إبداع نحو لغاتهم، عوضاً عن النظر إليهم بصفتهم مستقبليين سلبيين يقلدون ما يحيط بهم فالأطفال لا يعمسون فقط في ما يجري حولهم، ولكنهم يحاولون شططين أن يفهموا اللغة التي يتعرضون لها فهم يسون الحو، ولكي يفعلوا ذلك يصعرون تعميماتٍ محدّدة، ثم يختبرون تلك التعميمات أو المرحصيات، ثم يختارون من بينها أو يعيدون صياغتها عندما يكون ذلك ضرورياً؛ أو يلعبونها مفسدين تعميماتٍ أخرى عليها

وهناك نظرة أخرى أيضاً، فقد أصبح من الواضح أن كلام الأطفال يُظهر ما يسمى بالانتظامية فلغتهم يمكن أن تُدرس على أنها نظام، وليس فقط على أنها انحرافات deviations عن النعة التي تعرضوا لها وعلى هذا فليس من الأفضل أن نصف كلام الأطفال المبكر مثل *no shoe لا حذاء* و *no book لا كتاب* بأنه محاكاة فاشلة، ولكنه يمثل محاولة الطفل للتعبير بانتظام عن الشيء وهذه هي الافتراضات نفسها التي جاءت لتقود البحث في اكتساب اللغة الثانية أيضاً

لقد وصفا باختصار جداً بعض الاتجاهات نحو دراسة اكتساب لغة الطفل وسوف نتعرّض في المصنول اللاحقة من هذا الكتاب لاتجاهات أخرى، خاصة الاتجاهات الفطرية *innatist approaches* (المصل ٧) والاتجاهات التصاعلية *interactionist approaches* (المصل ١٠) ومن الاهتمامات الإضافية لأولئك المهتمين باكتساب اللغة الثانية اكتساب لغة الطفل لثانية، وهو ما سيكون موضوع القسم الآتي (٤.٣)

(٤،٣) اكتساب اللغة الثانية عند الطفل

Child Second Language Acquisition

لقد ساد الاعتقاد لفترة طويلة بأن اكتساب لغة الطفل الثانية مركزي وجزء مهم في حقل اكتساب اللغة الثانية وفي الحقيقة، كانت الدراسات اكتساب لغة الطفل الثانية بمثابة قوة دافعة لما يُسمى بـ "الفترة الحديثة" لاكتساب اللغة الثانية وسدّاً ملاحظة أن حدود اكتساب لغة الطفل الثانية هي نوعاً ما حدوداً اعتباطية واكتساب لغة الطفل الثانية يُعرف بأنه، "اكتساب من أفراد صغار إلى درجة أنهم ما زالوا في نطاق الفترة الحرجة critical period، ومع ذلك فقد تعلموا سلفاً لغة أولى" (فoster كوهين، ١٩٩٩م، ص ص ٧-٨)، أو "اكتساب بجمع للعتين في فترة الطفولة" (ماكلوفلر McLaughlin، ١٩٧٨م ب، ص ٩٩) وما استُحي من هذا التعريف الأخير هو حدوث اكتساب لعتين (أو أكثر) في وقت واحد في فترة الطفولة والسؤال حول ما الذي يشكّل الاكتساب الحادث في وقت واحد في مقابل ذلك الذي يحدث بشكل متعاقب ليس سؤالاً سهلاً عند الإجابة عليه وبالرغم من أن بداية ونهاية فترة اكتساب لغة الطفل الثانية عامضة، إلا أن لب العملية يمكن أن يحدث بالتأكيد في السنوات بين الخامسة والتاسعة، حيث تكون اللغة الرئيسية قد استقرت وقبل أن يكون هناك أي تأثيرات من الفترة الحرجة أو الحساسة sensitive period (انظر الفصل ١٢)

وقد أثبتت هذه النقطة لدى سليكر وسوابن ودوماس (١٩٧٥م) حيث جادلوا بأن فرصة اللغة البسيطة التي صيغت أصلاً لتفسير اكتساب لغة الراشد الثانية، يمكن أن تمتد لتفسر اكتساب لغة الطفل الثانية الذي لا يحدث متوالياً مع اكتساب اللغة الأولى فيظهر هنا أن استراتيجيات النقل اللغوي، والتبسيط وتعميم قواعد اللغة الهدف أثرت في إنتاج اللغة الثانية لدى أطفال بين ٧ و ٨ سنوات من العمر في برنامج الهجرة العرسي محل الدراسة وقد كانت العرضية أن ما أحدث فرقاً جوهرياً بالنسبة للعمليات المعرفية لدى الأطفال محل الدراسة، هي الأوضاع التي اكتسبت من خلالها اللغة الثانية

فالفكرة البسيطة تنبأت عن أوصاف معينة حصل فيها عيانتاً للمتحدثين الأصليين باللغة الهدف وعلى هذا، فقد عُدَّت نوعية المدخل بالنسبة للمتعلم متغيراً مركزياً في مُحَرِّح اللغة الثانية

فمن خلال هذين السياقين من حضور وعيانتهم للمتحدثين الأصليين باللغة الهدف، رعم مكلوفس (١٩٧٨م ب) أن ليس هناك نقل لغوي في اكتساب لغة الطفل الثانية إلا إذا عرل الطفل عن المتحدثين باللغة الهدف، وهذا الوصف الأخير هو وصف الهجرة الكلاسيكي وتتلخص هذه الفكرة في أنه لو وُجد مع الطفل متحدثون باللغة الهدف، فسيوجد هناك سياق اجتماعي أكثر حيث يلحصر الطفل فيه قواعد اللغة الثانية، بحيث تكون اللغة الثانية لغة أولى ولكن دون حدوث نقل لغوي وكانت هناك عدة فرصيات مهمة ناقشها مكلوفس (١٩٧٨م ب، ص ١١٧)، إحداها فرصة الانكفاء regression hypothesis، التي تقول بأن الطفل يستعمل المهارات اللغوية المستعملة في اكتساب اللغة الأولى مع معلومات اللغة الثانية ولكن "عند مستوى أولى" وبدائي جداً (انظر إيرف - تريب، ١٩٧٤م) وهناك فرصة أخرى تُسمى فرصة التلخيص recapitulation hypothesis، تنادي بأن الطفل يُلخّص عملية تعلم المتكلم الأصلي للغة الهدف ويرعم مكلوفس بأن هناك دراسات تُفصّل هذه النظرية (مثلاً، ميلون Milon، ١٩٧٤م؛ رافيم Raveh، ١٩٦٨م، ١٩٧٤م)

وعلى أي حال، لاحظ ماكليل أيضاً ما يمكن أن يعدّ دليلاً مضاداً لهذا وبإرجاعاً إلى عمل وودي Wode (١٩٧٦م)، أشار إلى أن "الأطفال يستعملون أحياناً تراكيب اللغة الأولى ليحلّوا لغز تراكيب اللغة الثانية" (مكلوفس، ١٩٧٨م ب، ص ١١٧) وبمعنى آخر، كلما كان الاعتماد على تراكيب اللغة الأولى أكثر في اكتساب لغة الطفل الثانية، كانت المشكلة التركيبية أكبر أما مكلوفس فيرى بأن العمليات نفسها تدخل في اكتساب كل اللغات، أي أن تعلم اللغة هو تعلم اللغة وأشار إلى أن ما يدخل في هذا هو عملية وحدوية unitary process وحتم قائلاً

هناك وحدة في العملية غير اكتساب كل لغات سواء اكتسب اللغة الأولى أم الثانية

وسمى كل الأعمار مكتوفين، ١٩٧٨م ب ص ٢٠٢)

وقد رعم بأن متعلمي كلتا اللغتين الأولى والثانية يستعملون الاستراتيجيات نفسها في تعلم اللغة الثانية

أما نقضية العمدة التي عدا ما تثار لمعاش في الأدبيات العلمية والعادية هي د ما كان صحيحاً أن الصغار أفضل في تعلم اللغة الثانية ولقد انتهى مكلوفس بأنهم ليسوا كذلك ففي العموم يكتسب الأطفال الأصوات بشكل أفضل، إلا أن المتعلمين لكبار أفضل في اكتساب نحو اللغة الثانية (انظر أيضاً لونغ Long، ١٩٩٠م) وقد عوخ السؤال حول المروقات العمرية في الفصل ١٢

وسنظر الآن باختصار إلى دراستين مكررتين في اكتساب لغة الطفل شابة، أقرنا في ما بعدهما من دراسات، وهم هاكونا (١٩٧٤م، ١٩٧٤م ب) ورفيم (١٩٦٨م، ١٩٧٤م) وللمقدرة يسهم سرررر على در ستها للتطور اللعوي لصياغة السؤال

درس هاكونا (١٩٧٤م ب) طملة يبابية تتعلم الإنجليزية في الولايات المتحدة وقد جمعت البيانات اللعوية على مدى ١١ شهراً بدأت عندما كان عمر الطملة ٥ سنوات و٤ شهور وقد كتبت البيانات اللعوية مختلطة من صيغ شبيهة باللغة الهدف وأخرى غير شبيهة بها وفي (٤،٤) مثالاً من هذه البيانات اللعوية

(٤،٤) (هاكونا، ١٩٧٤م ب)

How do you do it?
Do you have coffee?
Do you want this one?
What do you do ng, this boy?
What do you do it, this, froggie?
What do you doing?
Do you bought too?
Do you put it?
How do you put it?

فيما يتعلق بصياغة السؤال، تشير البيانات اللغوية الطولية إلى حدوث تقدم تدريجي، حيث يظهر من الأمثلة الثلاثة الأولى أن هذه الطغلة تفهم صيغة السؤال في الإنجليزية ولكن كلما تقدمت في علم الإنجليزية، يبدو أنها تحمل معها العبرة *do you* على أنها قطعة واحدة، أو تستخدم عبارة هاكوتا "وتين معد مسها"، تُنتج أسئلة نحوية وغير نحوية ويبدو أن *Do you* تعمل على أنها قطعة واحدة مع صيغ كلا الرمين الحاصر والمضي (غير المنتظم)، ويستمر ذلك إلى فترة أقصاه الشهر الثامن من بداية جمع البيانات اللغوية وفي الشهر السادس إلى الثامن تقريباً، تظهر *did* في البيانات اللغوية *Did you call?* و *Did everybody see?* ويبدو أن هذه الطغلة عمومًا تتع تقدماً معيناً حيث تدخل صيغ السؤال (*why, where, when*) في نظامها بشكل مختلف فيبدو أن البيانات اللغوية تُقدّم صيغاً خاصة في اللغة البسة، ولكنها لا تظهر أي تقدم تدريجي نحو اكتساب الصيغ الإنجليزية

أما في الدراسة الأخرى، فقد تابع رافيم (١٩٦٨م، ١٩٧٤م) طغلاً ثرويحياً يتعلم الإنجليزية في المملكة المتحدة وقد حُملت البيانات اللغوية كل ٣ ٤ أسابيع على مدى أربعة شهور، بدأت عندما كان عمر الطفل ست سنوات وستة شهور وكما في دراسة هاكوتا، تصمّت البيانات اللغوية صيغاً شبيهة باللغة الهدف وأخرى غير شبيهة بها وفي (٤.٥) أمثلة منها

(٤.٥) (رافيم، ١٩٦٨م، ١٩٧٤م)

What you reading to yesterday?
What they doing?
Like you ice cream?
Like you me not, Reidun?
What d'you do to yesterday?
What d'you did to yesterday?
When d'you went there?
What you did n Rothbury?

يبدو أن هذا الطفل ومد وقتاً مكر، يصوغ الأسئلة مستعملاً ترتيب الكلمات في الجملة الخيرية - *you reading, she (is) doing* فالقلب inversion كما هو متوقع من

بحو كلتا اللغتين الأصلية (الرويجية) والهدف (الإجليزية)، لم يستعمل وبالرغم من ذلك فإن الصورة لم تكتمل بعد، إذ يبدو أن القلب يحدث في أسئلة نعم/لا ولكن، وفي أحر الأمر، اكتسب المودح الصحيح من القلب

وبمقارنة الدرستين في هذه المنطقة من صياغة السؤال، نجد أنه في مراحل مبكرة ثم يبدو أن كلا الطفلين استعملا استراتيجيات النقل الدعوي المباشر مع أسئلة *wh* أي أب لا ترى في لغة الأسئلة اليبانية للإجليزية صعباً مثل *You. how* ؟ *That what is* ؟ *like* التي تعكس المودح اليباني كما أسال لم ير أيضاً في لغة الأسئلة اليبانية للرويجية الإجليزية صعباً مثل *What reading you? What doing she now?* التي تعكس المودح الرويجي أما في أسئلة نعم/لا، فيبدو أن القلب يحدث مكرراً وبدء على حد، يبدو أنه لا يوجد مودح مستظم في اكتساب صياغة السؤال ففي حال الطفل اليباني، يظهر الاستعمال الصحيح لفعل المساعد مع بعض كلمات *wh* قبل بعضها الآخر أما في حال الطفل الرويجي، فيحدث القلب مع بعض الأسئلة (نعم/لا)، ولكن ليس مع بعضها، الآخر (أسئلة-*wh*) وفيما يتعلق باكتساب الفعل المساعد *do*، يرى تعبيراً لدى الطفل اليباني من صبيح صحبة إلى صبيح غير صحبة ثم إلى صبيح صحبة مرة أخرى وسوف يعود إلى مفهوم لتعبر من الصحيح إلى الخطأ إلى الصحيح في الفصل ٨ في هاشا لطريقة الشكل ٤ في التعلم

(٤, ٤) دراسات ترتيب المورفيم في لغة الطفل الثانية

Child Second Language Morpheme Order Studies

ناقشا في القسم (٤, ١, ٥) دراسات ترتيب المورفيم التي قام بها يراو (١٩٧٣م) في سياق اكتساب لغة الطفل وقد أصبحت هذه الدراسات نوعاً ما حكر نراوية للأعمال المبكرة في اكتساب اللغة الثانية

وكما لاحظنا في الفصل ٣، تركّز العمل تقليدياً في منطقة النقل اللغوي على جواب اكتساب اللغة الثانية السلوكية وفي بداية السبعينات من القرن الماضي، أسهمت سلسلة من الدراسات، سُمّيت دراسات ترتيب المورفيم، في تطوّر حقل اكتساب اللغة الثانية إسهاماً كبيراً وقد اعتمدت هذه الدراسات كثيراً على الفكرة التي جاء بها دولي وبرت (١٩٧٤م أ، ١٩٧٤م ب، ١٩٧٥م)، ومفاده أن اكتساب لغة الطفل الثانية مشابهة لاكتساب لغة الطفل الأولى، حيث عُرف هذا بنظرية ل١=٢

وبعد هجوم تشومسكي على أعمال سكينر Skinner في السلوكية في ١٩٥٩م، أصبح واضحاً أن الموقف السلوكي المتعلق بتعلّم اللغة (سواءً أكانت الأولى أم الثانية) لم يعد بالإمكان الدفاع عنه فكان من الضروري أن يُنظر إلى المتعلم على أنه مشارك فعّال في العملية التعليمية، وعلى أنه مدعٍ للغة أيضاً وبالنسبة لاكتساب اللغة الثانية، استوجبت تلك النظرة إسقاط قيود النقل اللغوي ومعنى ذلك: بسبب ارتباط النقل بقوة بالفكرة السلوكية، استوجب الحدّ حول أن تعلم اللغة الثانية ليس نشاطاً معتمداً على النظرية السلوكية؛ إثبات أن النقل ليس عاملاً رئيسياً، أو حتى مهماً، في محاولات تفسير تعلّم اللغة الثانية

ولتعميد مفهوم النقل أحرّيت دراساتٌ مختلفة لإظهار نسبة الأخطاء التي تُعزى إلى اللغة الأصلية (ولكن يسمي ملاحظة أن الأخطاء القائمة على اللغة الأصلية في ذلك الوقت كانت تُعهم على أنها مسبوقة للترجمة)، في مقابل تلك التي تُعزى إلى بعض التنوعات الدقيقة في مصادر الخطأ، وهي التي وُصفت في الفصل ٣. فمثلاً رعم جورج George (١٩٧٢م) أن ثلث الأخطاء في المدة اللغوية الخاصة به سببها اللغة الأصلية، في حين رعم دولي وبرت (١٩٧٥م) أن أقل من ٥ / من الأخطاء في بياناتهم اللغوية سببها اللغة الأصلية ويبدو، على أي حال، أن هذه التفسيرات الكمية للنقل اللغوي أقل أهمية من تلك التي سوف نختبرها لاحقاً في الفصل ٥، والتي تحاول أن

تمهم أيُّ الجوانب في الظاهرة اللغوية قابلة للنقل وأيّها ليس كذلك، كما أدرك ذلك ريتشاردز Richards و سامبسون Sampson (١٩٧٤م)

يسكون من الصعب أن نُعيّن بدقة مقدار الإسهام الذي يعبه التدخل اللغوي المنتظم في هذا الوقت فهناك عددٌ من العوامل تدخل في نظام المتعلم التقريريّ وحتى يكون دور بعض هذه العوامل مفهومٌ بوصف أكثر فإنه ليس من الممكن أن نُعيّن مقدار التدخل المنتظم بالنظر إلى التدخل اللغوي وحده

وقد نظرنا في الفصل ٣ إلى الانتقادات التي وُجّهت إلى التحليل لتقايبي، حيث كان كثيرٌ منها تطبيقياً (أي: نسؤات غير دقيقة)، غير أنّ أكثر لتحديدات التي واجهت فرصة التحليل لتقايبي كانت تحديدات نظرية. وكما قرّر سابقاً فإن دراسات ترتيب المورفيم كانت ردة فعلٍ للأعمال المسكرة التي آيدت تجاه النقل (ومن ثمّ لاجتاه السلوكي) في دراسة كيميّة تعلّم اللغات لثانية وبالنظر إلى السؤال من وجهة نظر عقبيه، طور دولي وبرت (١٩٧٤م أ، ص ٣٧) ما سمّوه البناء الخلاق creative construction، ولدي يقصد به:

العملية التي يعيد فيها الأطفال تركيب العنصرين للكلام الذي يسمعونّه وهي عملية موجهة من امكانيات الكوينة العنصرية التي يجمعهم بصوغ أنواعٍ معينة من فرصات من نظام اللغة المكتسب حتى سعي التصاد بين سعة بني يعرضون بها واللغة التي يتتحوونها

فهذه النظرية، بالتالي، تركز على استراتيجيات اللغة الثانية الشائعة لدى كل الأطفال بعصر النظر عن لغتهم الأصلية. وإهم هنا هو التأكيد على مركزية العمليات العقلية والسرعة الطبيعية للغة الموجودة لدى كل البشر وبالنظر إلى أن النظرية هي لبّ لاكتساب، يُفترض في الأطفال أيضاً أنهم يعيدون تركيب اللغات الثانية بطرق مشابهة بعصر النظر عن لغتهم الأصلية أو اللغة المكتسبة، بمعنى أن العمليات الذهنية في الاكتساب يُفترض أنها واحدة ولأن هدف البحث التخليدي في البناء الخلاق أن يُثبت هذه الفرضيات، كان البحث في اكتساب لغة الطفل مهماً لأن الموقف اللاسلوكي في اكتساب اللغة الأولى لم يكن موضع شك أو مساءلة

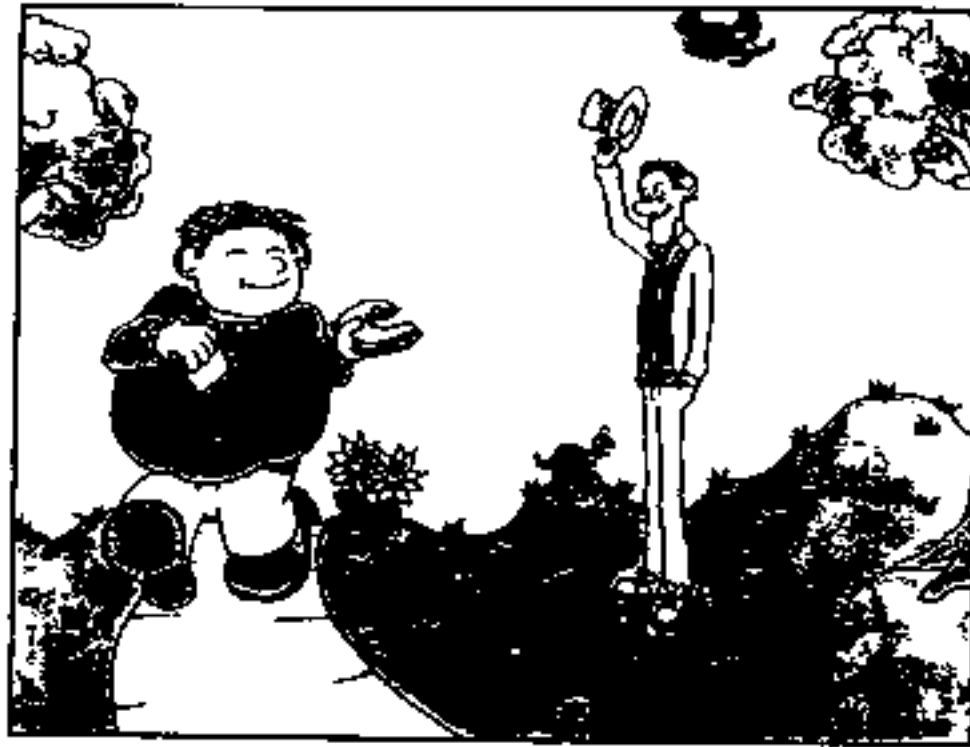
وفد ظهرت دراسات ترتيب المورفيم لكي تثبت هذه العرصيات وكما ناقشنا في القسم (٤,١,٥)، اعتمدت دراسات ترتيب المورفيم على أعمال ظهرت أولاً في اكتساب لغة الطفل لبراون (١٩٧٣م) وكانت دراسة دولي وبرت (١٩٧٤م أ) أول دراسة تُطّبق ما وجدته براون على اكتساب لغة الطفل الثانية إذ افترضوا أنهم سيحصلون على نماذج متشابهة من التطور بين اكتساب لغة الطفل الأولى واكتساب لغة الطفل الثانية وهذه النتائج ربما ستوحى بالمشابهة في العمديات بين تعلم ل١ ول٢ وسكون أكثر أهمية لو وُجدت نماذج متشابهة من التطور بين مجموعتين من الأطفال بمحليّات لغوية مختلفة، فقد نستطيع أن نستنتج أن دور العوامل التطورية، وليس عوامل اللغة الأصلية، هو الأهم، وأن الميكانيكيّات الخاصة باكتساب اللغة الثانية هي التي يجب تكون موضع الاهتمام منذ البدايه

جاءت بيانات دولي وبرت اللغوية من نتائج المستخلصة من ٦٠ طفلاً إسباني و ٥٥ طفلاً صيني دخلوا اختصاراً بمودجياً في الإنجليزية بصفتها لغة ثانية، وهو معروف باسم قياس النحو ثنائي اللغة (Bilingual Syntax Measure (BSM وينكون هذا القياس من سبع صور ملونة يُسأل الأطفال عنها أسئلة صُممت لاستخلاص إجابات تنصّف المورفيمات النحوية الإنجليزية الموصحة في الجدول رقم (٤,٣) (انظر الشكل رقم ٤,٤ مثلاً من اختبار قياس النحو ثنائي اللغة)

وباستعمال الصورة في الشكل رقم (٤,٤)، يُطلب من المختبر أن "يشير إلى الطيور الصغيرة" وهو يسأل "ما هذه؟" وإجابة المشترك *birds* يعني أن تُظهر استعمالاً صحيحاً للجمع *is* ويُطلب من المختبر أيضاً أن "يشير إلى الرجل السمين" وهو يسأل "لماذا هو سمين هكذا؟"، مع إجابة المشترك المتضمنة صيغة العائب المبرد للمفعول *eat*

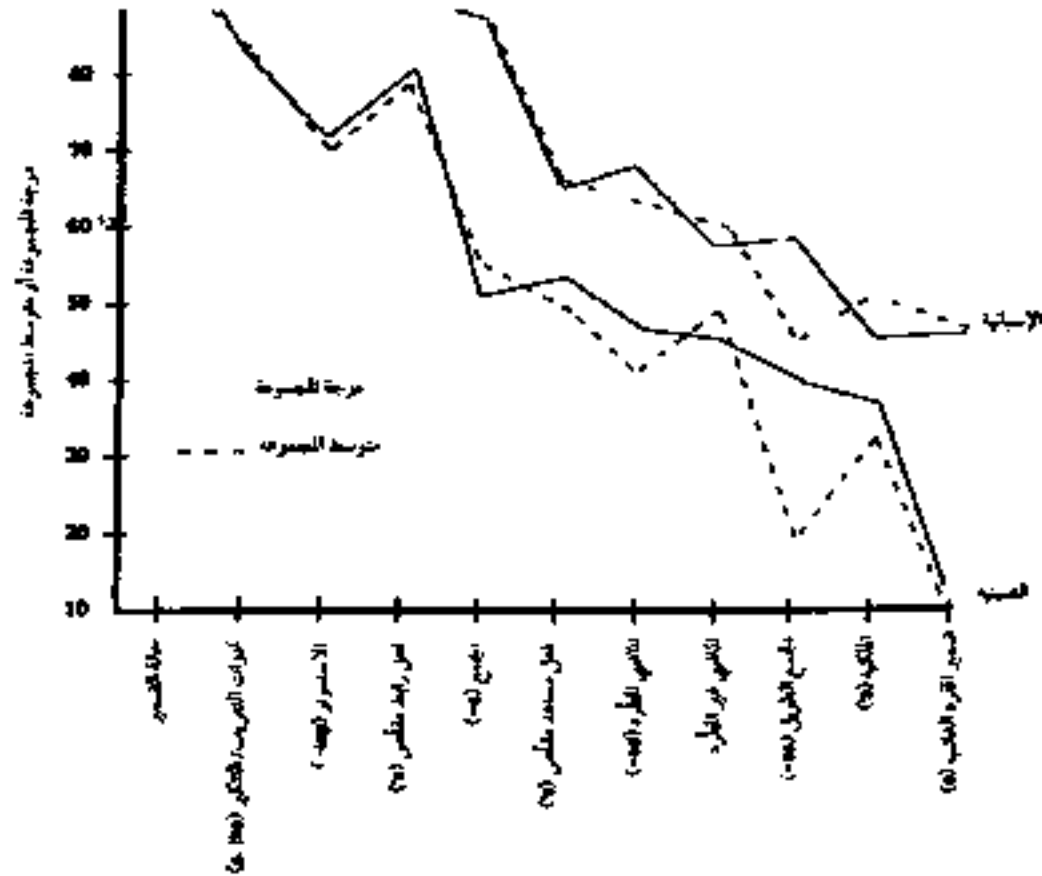
المجدول (رقم ٤,٣) مناطق البحث من اختبار قياس النحو لثاني اللغة.

He doesn't like him.	حب الصمير
In the fat guy's house	أراه التعريف والتكثير
He's fat.	صبيحة المفرد من to be (فعل رابط)
He's mopping.	-ing
windows, houses	جمع
She's dancing.	فعل مساعد مفرد
He closed it.	ماضي - منظم
He stole it	ماضي غير منظم
the king's	الملكيه
He eats too much.	الغائب المفرد



الشكل (رقم ٤,٤) مثال من اختبار قياس النحو لثاني اللغة (من اختبار قياس النحو لثاني اللغة حقوق
لطبوع © ١٩٧٣م لـ Harcourt, Inc وقد أعيد طبعه بإذن كل الحقوق محفوظة)

وقد حدد الباحثون جميع الأمثلة حيث تتطلب الإنجيرية كلا من هذه المورفيمات، ثم عيّنا درجة الدقة لكل طفل بناءً على نسبة العدد الصحيح/المطلوب في الإنجيرية. وقد أظهرت نتائجهم عموماً نموذجاً متشابهاً من التطور بين المجموعتين من الأطفال (الإسبان والصينيين)، كما يلاحظ في الشكل رقم (٤,٥)



الشكل رقم (٤,٥) مقارنة نتائج اللغة الثانية بين طريقتين: درجة المجموعة ومتوسط

المجموعة (النسبة من)

"Natural sequences in child second language acquisition" by H. Dulay and M. Burt, 1974, *Language Learning*, 24, pp. 37-53 by Research Club in Language Learning). طبع ياذن

سنتطرق في الفصل ٧ إلى الاتجاهات النظرية في اكتساب اللغة الثانية وتتمثل القصة الأساسية عموماً في الحدة الذي تقيد فيه المبادئ العالمية اكتساب اللغة (سواءً

أكانت الأولى أم الثانية) وقد ذكرت لاشمانان (١٩٩٥م) النقطة المهمة هنا، والتي تتمثل في أننا نستطيع خلال البحث في اكتساب لغة الطفل الثابتة (في مقابل اكتساب لغة الرشد الثانية) أن نحصل على صورة أفضل للعوامل البيولوجية الداعمة في اكتساب اللغة الثانية. فمثلاً سيكون من المهم أن نجد، كما رجعت لاشمانان، أن اكتساب لغة الطفل الثابتة مقيّد بالمادئ العالميه، وأنه لا يمكن استبعاد النقل اللعوي في الوقت نفسه. وهد يوحى بأن تلك المادئ متاحة لبعض الوقت في الأقل بعد اكتساب اللغة الأولى. وكما ذكرنا سابقاً فإن هذه القضايا سوف يعود إليها في الفصل ٧ وبالرغم من مركزية اكتساب لغة الطفل الأولى هنا، هناك تعبير في الدراسات في هذه المنطقة، ونقص في الأعمال النظرية التفصيلية؛ وقد لاحظ هذا العامل الأخير فوستر- كوهين (١٩٩٩م) الذي أشد إلى أن اكتساب لغة الطفل الثابتة هي منطقة تحتاج إلى بحث أوسع، وهي مصوغة لبحث على جبهات كثيرة.

(٤.٥) خاتمة Conclusion

لقد ناقش في هذا الفصل اكتساب اللغة الأولى متغلبين خلال مراحل عديدة من البداية إلى إبداع الكلمات إلى تطوّر النحو المعقّد. وتطرقنا إلى اكتساب لغة الطفل الثانية ودور النقل اللعوي كما بدأنا النقاش حول اكتساب المورفيمات وسبدأ في الفصل ٥ النقاش حول النقل اللعوي بتركيز على اكتساب المورفيمات، وهي منطقة من البحث كانت مركزية في تطوّر فهم للنقل نفسه.

اقتراحات لقراءات إضافية Suggestions for Additional Reading

- Language acquisition* Paul Fletcher & Michael Garman (Eds.), Cambridge University Press (1986)
The handbook of child language Paul Fletcher & Brian MacWhinney (Eds.) Blackwell (1995).
The communicative competence of young children Susan H. Foster. Longman (1990)
An introduction to child language development Susan Foster-Cohen. Longman (1999)

Second language acquisition in childhood. Barry McLaughlin Lawrence Erlbaum Associates (1978).

قصايا للمناقشة Points for Discussion

١ ارسم شيئاً أو حيواناً بلا معنى . ثم أخبر طفلاً صغيراً أن ذلك "Wug" "وح" أو الطفل بعد ذلك صورةً تحتوي اثنين من هذه الأشياء ، ثم قل له "هناك الآن اثنين من —" جرب هذا مع أطفالٍ من أعمارٍ مختلفة بدءاً بأطفالٍ من مرحلة الكلمات في اكتساب اللغة الأصلية في أي عمرٍ يضيحون علامة الجمع المنتظم في الإنجليزية؟ ماذا يمكن أن نستنتج حول قدرة الأطفال في تعميم الصيغة الصرفية؟

٢- جرب الآن الشطط في القصيدة ١ مع أطفالٍ من خلفياتٍ مختلفة في اللغة الأولى عن يتعلمون الإنجليزية هل المودجان متشبهان؟ نوع أعمار الأطفال ، ثم حدد العمر الذي يبدأ فيه لأطفال الذين يتعلمون الإنجليزية في اكتساب الجمع المنتظم فيها

٣ فيما يلي معلوماتٌ لغوية من طفلةٍ يابانية تتعلم الإنجليزية في بيئةٍ إنجليزية (هاكون ، ١٩٧٤م أ) وقد بدأت تعلم الإنجليزية في عمر ٤ ٥ وقد صاغت ، في شهرها الأول من الإقامة في بلدٍ إنجليزي اللغة ، أسئلةً موضحةً في الأمثلة الآتية

Do you know?
How do you do it?
Do you have coffee?
Do you want this one?

بناءً على هذه المعلومات اللغوية ، ما النتائج التي يمكن أن نصل إليها فيما يتعلق بقدرتها على صياغة الأسئلة في الإنجليزية؟

وخلال شهرها الثاني من الإقامة ، تكلمت الطفلة نفسها بالأسئلة الآتية

What do you doing, this boy? [=What is this boy doing?]
What do you t, this froggie? [=What is this froggie doing?]
What do you doing? [=What are you doing?]
What do you drinking, her? [=What is she drinking?]

في ضوء هذه المعلومات اللغوية ، ما نوع التعميم ، في اعتقادك ، الذي كوَّنته هذه الطفلة حول صياغة الأسئلة في الإنجليزية؟ وما التطبيقات التي يمكن أن نستخرجها من المعلومات اللغوية للشهر ٢ عما يتعلق بأدائها في الشهر ١؟

ثم ما النتائج العامة التي يمكن أن نستخلصها من هذه المعلومات اللغوية مما يتعلق بالأداء الصحيح في اللغة الثانية وعلاقته بالتعميم الصحيح لقوانين اللغة الثانية؟

٤. المعلومات الانية من طلبة (متكلمة أصليّة بالإسبانية الورتوريكية) تتعمم الإنجليزية ولقد تعرّصت أولاً للإنجليزية عند عمر ٤ - ٥ وتبدأ العيّات المقدّمة لها عند عمر ٤ - ٦ أشهر (العيّة ١)، حيث جُمعت في فترات متفرقة يوصل بين كل عيّته وأخرى أسبوعاً (من العيّّة ١ وحتى العيّّة ٣) (لاكسمانلا، ١٩٩٣م/١٩٩٤م)

رقم العيّّة	الحاشية التوضيحية الإنجليزي	كلام المتعلم
١	Carolina speaks English and Spanish	Carolina is for English and Español.
١	In response to <i>What are you doing?</i>	Ah for the baby
١	Say hello.	For hello
١	In response to <i>What did I do?</i> Said while turning the light off and on.	For the lamp.
٢	In response to: <i>What do you hear?</i>	For you. Or for money
٣	In response to: <i>What's cookie monster going to do?</i>	For the head the little gr.
٣	I'm going to get a little chair	I going for for little chair
٣	In response to: <i>What are you doing to the doll?</i>	For 'pain. (Spanish for comb).
٢	Describing picture of boy eating cookies.	This is the boy for the cookies.
٢	Describing picture of girl playing the tambourine	This is the girl for (shakes her hands) tamboron
٢	Describing picture of gr. giving a baby doll a bottle	This is the girl for the baby
٢	Describing a picture of a tambourine.	This is the girl and the boy for panderella.
٢	Describing a picture of a boy pouring milk into a glass.	This is the boy for the milk
٢	NS asks: <i>What is she doing with it?</i> Child pantomimes eating the cookie	This is the gr. for the cookie
٢	Describing picture of a boy stringing beads	This is the boy for beans (= beads).
٢	NS asks: <i>What are they making?</i> Child responds: <i>For the house for this house</i>	This is the girl and the boy for the blocks.
٢	Describing picture of a girl putting on her boots	This is the girl for the bot.
٢	Describing picture of a gr. putting on her sweater	This is the girl for the sweater
٢	Describing picture of a girl putting on her shoes	For the shoes This girl is the shoes

تأمل المعلومات اللغوية المقدمة، ما العصر المعجمي العائت بانتظام عن كلام هذه الطفلة المذكور باللغة الثانية؟

عادة ما تنصم *for* معنى العائدة (أي لعائدة شخص ما، كما في *I am doing this for you* أن أفعل هذا لأجلك) ركز على حرف الجر *for* في كلام هذا الطفل هل تعتقد أن *for* قد استعملت بمعنى الإفاده؟ أو، هل تبدو *for* فرصة دلائب (لاحظ أن هناك كلمات فارعة دلائب في الإنجليزية، مثل *it* كما في *It's raining* هي تظن أو *It's a beautiful day* هو يوم جميل) برز إحبتك ماذا تبدو لك وظيفة *for* في اللغة الإنجليزية الثانية لهذه الطفلة؟

عادة ما يصع لأطفال الإنجليزية أحديو اللغة، قبل عمر ٢٤ شهراً، اسمين معاً، كما في *Kendall shower* دشر كندال (أي كندال يأخذ دشا) في ضوء هذه المعلومات، ماذا تعني لك المعلومات اللغوية السابقة حول التشبهات والاختلافات بين اكتساب لغة الطفل الأولى ولغة الطفل الثانية؟

٥- لقد عالج هذا الفصل (والفصل ٣ كذلك) محديان متعددة حول فرصة لتحليل التقابلي ويتعلق أحد هذه التحديت بمفهوم التعلم من خلال المحاكاة قيم النقاش المتعلق بالأمثلة (٤,١ - ٤,٣) حول الأم التي تصوع الصيعة للصبيحة للطفل نأمل محاولات الخاصة عند نعلم لغة ثانية مع إشارة خاصة للمحاكاة في أي الظروف تعتقد أن مثل هذه الاسراتيحيات مفيدة؟ وفي أي الظروف تعتقد أنها غير مفيدة؟

٦- حدث الحوار الآتي بين متكلم أصلي بالإنجليزية يتعلم الألمانية، عمره ٧ سنوات، ومتكلم أصلي بالألمانية.

F: *Wollen wir zu Julie gehen?* = *Shall we go to Julie's?*

هل نذهب إلى حوني؟

G: *Nein* = *No*

لا

F: *Warum nicht?* = *Why not?*

لم لا؟

G Warum die ist nicht hier Why she is not here.

[لأنها ليست هنا = because she is not here] لم ليست هنا

في الألمانية القيسية، كما في الإنجليزية، هناك كلمات معصلة تقابل الكلمات لم ولأن. ما التفسير الذي يمكن أن تقدمه لاستعمال هذا العطل كلمة *warum* في كلا المثالين؟ وفي لغات مثل الإسبانية والإيطالية، تُستعمل الكلمات نفسها (*por que* في الإسبانية و *perché* في الإيطالية) لكل من لم ولأن. هل يعبر هذا إجابتك؟ لو كان هذا المثال بين متكلم أصلي بالإسبانية ومتكلم أصلي بالألمانية، ماذا يمكن أن تكون إجابتك بما يتعلق بمصدر الخطأ؟ ثم ما النتائج العامة التي يمكن أن تصعها حول إجراء أبحاث تتصمّن تحديد مصدر صيغ معينة في اللغة البنية؟ هل من المعقول أن تُقدّم تفسيراً قائماً على النقل في حالة وحدة، ولكن ليس في حالة أخرى؟ ما المعلومات، لإضافة التي يمكن أن تحتاجها لتحديد مصدر صيغ اللغة البنية؟

٧ يشير لاصق على سكين مصنوع في كوريا إلى "Keep out of children"

"حفظ بعيد عن الأطفال" ماذا يقصد فعلاً بهذا؟ ما مصدر إشكالك في اعتقادك؟

رؤى حديثة في دور اللغات المكتسبة سابقاً

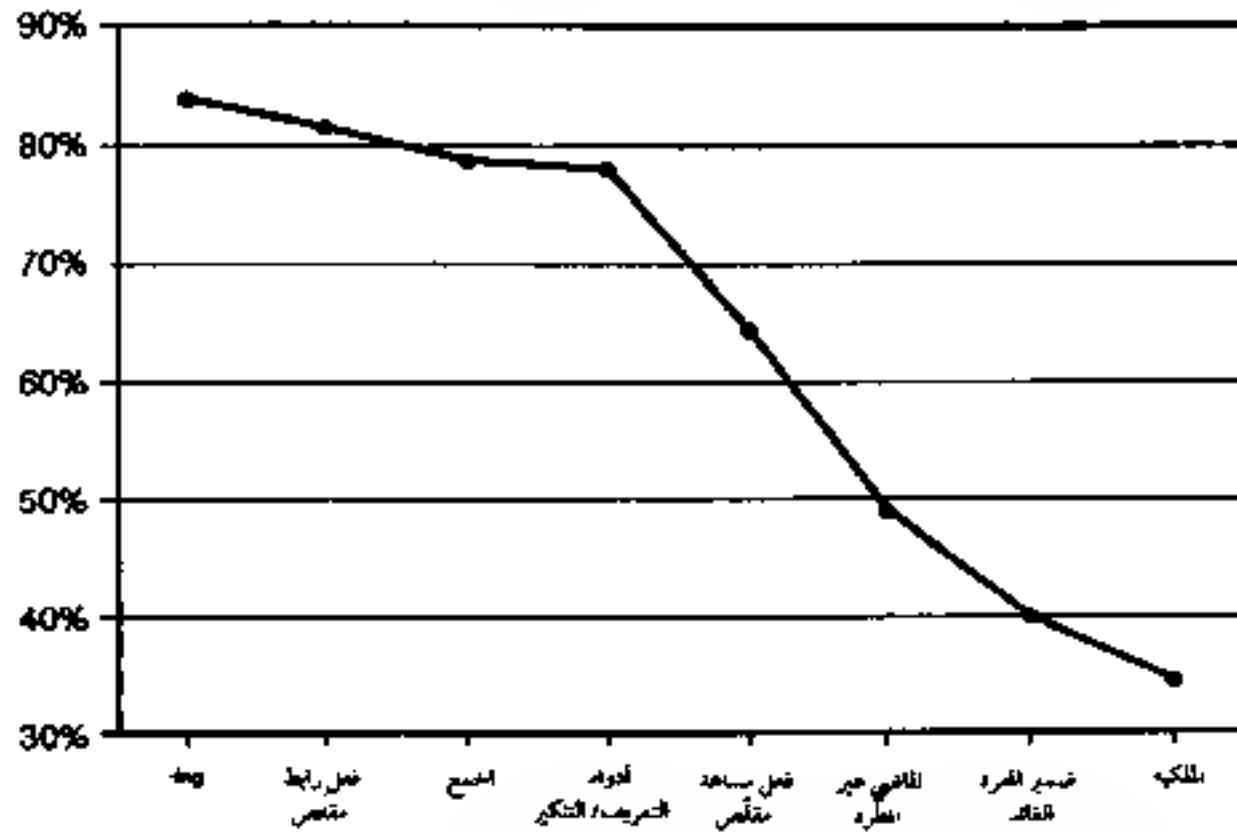
RECENT PERSPECTIVES ON THE ROLE OF PREVIOUSLY KNOWN LANGUAGES

(٥،١) دراسات ترتيب المورفيمات

Morpheme Order Studies

سنتناول في هذا الفصل المعالجات الحديثة لدور اللغة الأصلية، حيث نتطرق أولاً إلى دراسات ترتيب المورفيمات ثم إلى ردة الفعل على الكمّ الهائل من الأبحاث الذي أُجري في هذا الميدان وقد ناقش في الفصل ٤ أبحاث دولي وبرت (١٩٧٣م، ١٩٧٤م أ، ١٩٧٤م ب، ١٩٧٥م) على أطمالِ قس اللوع، وهي التي أثبتت أهميتها في تأثيره على انتقال التركيز من النظرة السلوكية حول تعلم اللغة إلى نظرة في اكتساب اللغة الثانية تستند إلى العمليات العقلية أكثر من غيرها إلا أنه لم يكن واضحاً إذا كانت النتائج نفسها تنطبق على اكتساب البالغين للغة الثانية وقد قام بايلي Bailey ومادن Madden وكراش Krashen (١٩٧٤م) بدراسة قيمة لبحث في هذه القضية بالتحديد وكما في دراسة دولي وبرت، كانت هناك مجموعات من المتعلمين صممت المجموعة الأولى ٣٣ متكلماً أصلياً بالإسبانية، وأما المجموعة الثانية، وهم مجموعة غير الإسبان، فصممت ٤٠ متكلماً أصلياً من لغات مسوعة

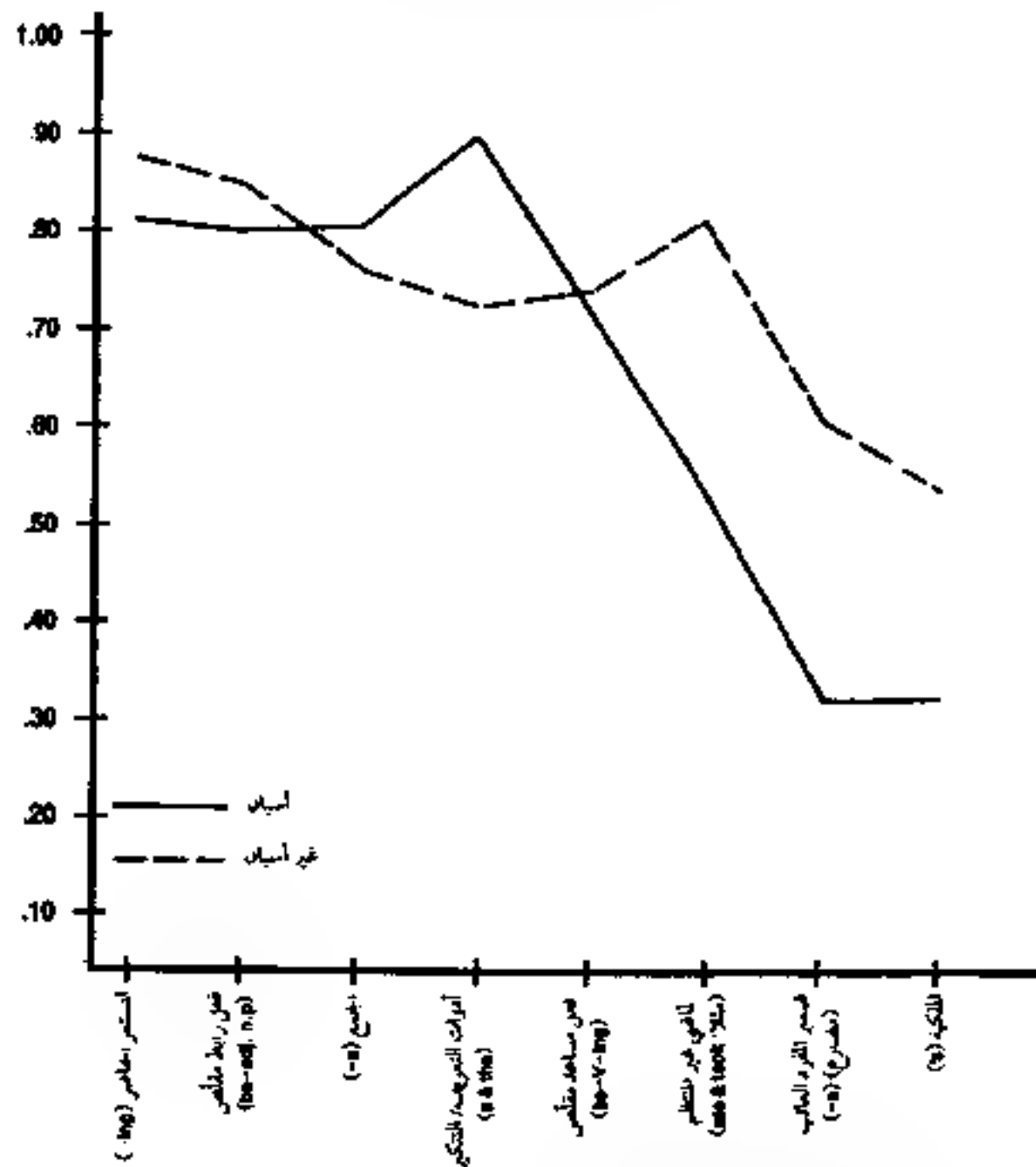
(اليونانية، العارسة، التركية، اليابانية، الصينية، التيلندية، الأفغانية [الشثوا، العبرية، العربية، الفيتنامية]) وقد قُدم اختبار قياس النحو ثنائي اللغة هؤلاء البالغين الثلاثة والسبعين، حيث أظهرت النتائج توافقاً مع نتائج دراسات دولي وبرت (الشكل رقم ٥.١) كما أظهرت مجموعة البالغين نتائج مشابهة كما يُرى في الشكل رقم (٥.٢)



الشكل رقم (٥.١) الدقة النسبية لدى متعلمين بالغين للغة الثانية

(المصدر من

"Is there a 'natural sequence' in adult second language learning?" by N. Bailey, C. Madden, & S. Krashen, 1974, *Language Learning*, 24, pp. 235-243 by Research Club in Language Learning. (طبع يادن



الشكل رقم (٢، ٥) مقارنة بين الناطقين إسبان وغير إسبان، الدقة النسبية للاماني وظائف

(المصدر من

"Is there a 'natural sequence' in adult second language learning?" by N. Bailey, C. Madden, & S. Krashen, 1974, Language Learning, 24, pp. 235-243 by Research Club in Language Learning, طبع يادن

وعلى هذا يبدو أن هناك دليلاً على عدم أهمية تأثير اللغة الأصلية وكانت المصدافية، في هذه الحال، من نصيب الموقف العقلي المحسّد في فرصة الساء الخدو لدولي وبرت وبراء على هذه الدراسات كان هناك ما يبرر اعتراض "ترتيب طبيعي" لاكتساب المورفيمات الإنجليزية

وبينما أوضحت دراسات ترتيب المورفيمات بوجود ترتيب ثابت إلى حد ما، رغم مرونته الكبيرة (انظر كراش، ١٩٧٧م لمراجعة هذه الدراسات)، كان هناك دليل، حتى في هذه الدراسات، على دور ما تلمعه اللغة الأصلية فعلى سبيل المثال، وجد لارسن Larsen-Freeman (١٩٧٥م أ، ١٩٧٥م ب) أن المتكلمين الأصليين بليابنية (وهي لغة ليس فيها نظام لأدوات التعريف/التكثير) الذين يتعلمون الإنجليزية حققوا درجات أقل في اختبارات الدقة في استعمال أدوات تعريف/التكثير الإنجليزية من المجموعات الأخرى وقد وجد هاكوتا (١٩٧٤م أ) ترتيباً مختلفاً لاكتساب المورفيمات لدى طفل ياباني يتعلم الإنجليزية

ولم تكن دراسات ترتيب المورفيمات خلّواً من مشكلات حيث كان بعضها متقّباً، وكان بعضها الآخر أقلّ إتقاناً وسدكرهيم يأتي بعض التحديات الشائعة لهذا النوع من الأبحاث

أولاً، ربما تكون النتائج المستخلصة من اختبار قياس النحو ثنائي اللغة رافعة أيّ رمى كان الاحتمال نفسه يؤخّر النتائج، إذ وجد أن كلّ مجموعة من المتعلمين حسنت لهذا الاحتمال، أظهرت نتائج متشابهة ومن أكثر الدراسات التي ناقشت هذه المشكلة دراسة تفصيلة لبورتر Porter (١٩٧٧م)، حيث قدّم اختبار فوس النحو ثنائي اللغة لأطفال يطقون بالإنجليزية بين الثانية والرابعة من العمر، مستعملاً أسلوباً بسجل الدرجات نفسه الذي نراه في إحدى الدراسات المبكرة لدولي وبرت (١٩٧٣م) وكان ترتيب الاكتساب أقرب إلى ترتيب اللغة الثانية منه إلى ترتيب اللغة الأولى، مما يوحي

بأن النتائج كانت من صعب اختبار القياس أكثر من كونها انعكاساً لترتيب الاكتساب الحقيقي ولكن ربما يكون هذا لنقد غير مبرر، إذ هناك دليلاً مهماً في هذا السياق ١ - سجد، عند لفحص الدقيق، واعتماداً على دقة "الحساب"، أن هناك في الواقع اختلاف بسيطاً بين النتائج المستحصلة من بورتر ونتائج دراسات اللغة الأولى (وبالأخص دراسة دو فالليه de Villiers ودو فانبيه de Villiers، ١٩٧٣م)

٢ - هناك دراسات أخرى حول اللغة الثانية، لم تستعمل اختبار قياس النحو ثنائي اللغة أداة في استخلاص البيانات اللغوية، أعطت نتائج مشابهة لتلك المستحصلة من استعمال الأداة نفسها (انظر أندرسن Andersen، ١٩٧٦م؛ كراشن، وباتر Butler، وبريسوم Bimbaum، وروبرتسون Robertson، ١٩٧٨م؛ كراشن وآخرون، ١٩٧٧م؛ لارس فرمان، ١٩٧٥م، ١٩٧٦م؛ ماكيو Makino، ١٩٧٩م)

أما النقد الثاني فيتعلق بدراسة بيلي ومادن وكراشن (١٩٧٤م) خاصة فقد شملت مجموعة غير الإنسان في هذه الدراسة متعلمين ناطقين بعدد كبير من اللغات الأولى، بحيث مهم سببت اللغة الأولى من اختلافات، فإنها ستحتفي بسبب التباين الكبير في هذه المجموعة فبعض اللغات مثلاً تحتوي على أنظمة أدوات التعريف/التكبير بعكس بعضها الآخر، وبعضها نظام صرفي عبي على عكس بعضها الآخر

وفيما يتعلق بالمورفيمات نفسها، فقد صُنعت للمورفيمات المختلفة المعاني معاً مثلاً من الأفصل أن يُنظر إلى نظام أدوات التعريف/التكبير الإنجليزي من وجهة نظر الاكتساب على أنه يحتوي مورفيمات مفصلة (أداة التكبير a، وأداة لتعريف the، ودون أدوات التعريف/التكبير - ويُرمز لهذه عادةً بالصفر) وقد نوقش هذا في الفصل ٣ في معرض الحديث عن البيانات اللغوية من دوشكوفا (١٩٨٣م) وبالمثل، فقد أظهر أندرسن (١٩٧٧م) سلوكيات مختلفة متعلمي اللغة الثانية فيما يتعلق بأدوات

التعريف / التنكير الإنجليزية المختلفة ، مما يشير إلى خطأ تصنيف هذه المورفيمات في
بركيب محوي واحد

وهناك نقد أكثر خطورةً يتعلّق بمسح البحث ذاته هل يعكس ترتيبُ السقّة
السحوية سلاسل تطورية؟ وكما أشرنا في الفصلين ٣ و ٤ ، فإن إساح صيغ صحيحة لا
يعني دائماً اكتساب قواعد التراكييب الصحيحة وزيادةً على ذلك ، فإن التركيب على
إدائها كان أحد المتعلمين يستعمل صيغةً في سياقها الإلزامي في اللغة الإنجليزية أنه لا
يستعملها يجعل نُهمَل تلك السياقات التي لا توجب استعمال تلك الصيغة في
الإنجليزية ، لكن المتعلم يستعملها فيها. أي أن صورة استعمال المتعلم صيغة معينة لا
تؤحد في الحسب بكمالها ، أي أن المفرد في تلك الصورة هو تلك الأمثلة حيث
يعمّم المتعلمون صيغةً ويستخدمونها في سياق غير مناسب وقد قدّم كلٌّ من واجسر
جوف Wagner Gough وهاتش Hatch (١٩٧٥م) مثلاً على ذلك في نقاشهما لكل
من الصيغ form والوظيفة function في العناصر اللغوية في اكتساب اللغة الثانية وقد
جاءت المعلومات اللغوية التي حلّالها من طفل إيراني في الخامسة من عمره ، كان قد
تعلم صيغة ing قبل أن يتعلم المورفيمات السحوية الأخرى ، شأنه في ذلك شأن غيره
من الأطفال وفي الحقيقة فقد أظهر كلامه استعمالاً واسعاً لهذه الصيغة إلا أن
الخصور المحرّد لصيغته ing لم يعكس اكتساب تلك الصيغة ، حيث استعمل الطفل
صيغه الاستمرار ing في المساقات المناسبة وغير المناسبة أيضاً فستعملها عندما أرد
أن يُعزّ عن

المقاصد الخالية immediate intentions

I my coming I go my mother

(= I'm going to come to you. I'm going to ask my mother)

(سوف أحضر عندك سوف أسأل أمي)

المستقبل البعيد distant future

I don't know Fred a my going, no go. I don't know coming go
(= I don't know if Fred is going or not I don't know if he's coming or going.)

(= لا أعرف إذا كان فريد سيذهب أم لا لا أعرف إذا كان سيأتي أم سيذهب)

الحوادث الماضية past event

^(١) I'm find it Bobbie found one to me

(= I found it. Bobbie found it for me)

(= وجدتها وحدها بوبي من أجلي)

حال العملية process state

Msty, msty go in there Hey Judy, Msty going in there
(= Msty is going in there Hey Judy, Msty is going in there)

(= ميستي داهب إلى هناك مرحاً حودي، ميستي داهب إلى هناك)

الطلبية imperative

Okay, sit down over here! Setting down ke that
(Sit down over here! Sit down like that!)

(= اجلس هنا اجلس كهذه الهيئة)

وعلى ذلك، وبالنظر إلى طريقة احتساب الاستعمال الصحيح في السياقات
الإلزامية، فإن الاستعمال الواسع لصيغته الاستمرار سيعطي صيغاً صحيحة في سياقات
إبرامية ولكن بالنظر إلى الاستعمال في سياقات غير ماسية، فإنه من الصعب التمسك
بوجهة النظر التي تقول بأن الدقة تعكس الاكتساب

وهناك نقد آخر لدراسات تريب المورفيمات يتمثل في وجود تنوع فردي على
ما يبدو في بيانات المتعلم اللغوية، وأن هذه البيانات الفردية مختصة في بيانات اللغوية
للمجموعه بكاملها وقد قدم هاكوبا (١٩٧٤م أ) الدليل على السان للغة
المردية، إذ أشارت دراسته لطفل واحد إلى ترتيب للترتيب الطبيعي، كم

(١) وهذا يقتصر أن Pm جزء من الاستمرار

قدّمت لادرس فريمن (١٩٧٨م) دليلاً آخر حيث قالت في تحليلها لدراساتها في ١٩٧٥م "أظهرت نتائج هذه الدراسة أن التنوع العرديّ وخلفية اللغة الأصلية تمارس بعض التأثير في الطريقة التي رُتبت فيها المورفيمات في المجموعات اللغوية خلال التجربة" (ص ٣٧٢)

ويبدو أيضاً أن نوع البيانات اللغوية التي استخلصت مُشكل في حدّ ذاته، إذ قرر روزانسكي Rosansky (١٩٧٦م) بيانات لغوية (للمجموعات) طولية وعرضية (طرق الفصل ٢ لشرح هذه المصطلحات) من ستة إسار يتعمدور الإنجليزية، ووجد أن الطريقتين في التحليل غير متوافقتين (على كلّ، انظر كراش، ١٩٧٧م، لنقد لدراسة روزانسكي)

وهذا، نقدر أحيراً جديراً بالملاحظة، حيث إبهما يكرران ليس على دراسات نفسها، ولكن على الاستنتاجات المستخلصة من الدراسات أولاً، بحثت دراسات ترتيب المورفيم عدداً محدوداً من المورفيمات السجوية (بحث ١١ مورفيم بشكل عام) وعمّم الباحثون نتائج هذه الدراسات على الاكتساب بشكل عام. وربما يكون هناك ترتيب متوقع لاكتساب المورفيمات الإنجليزية، إلا أن هذا لا يعني أن كل الاكتساب يحدث في ترتيب متوقع، ومن ثمّ قدس هناك منطقية في أن نقل من دور اللغة الأصلية

ثامناً، لقد كان الهدف النظريّ الرئيسيّ لهذه الدراسات إثبات أنّ اللغة الأصلية عاملٌ غير مهم، فلا يمكن، بالتالي، أن نتمسك بالسلوكية لتفسير عملية اكتساب اللغة الثانية وسحةً لتقليل من أهمية اللغة الأصلية. اعتقد الباحثون أن مقسمة المفكره القائدة بأن النظرة المعرفية لعملية الاكتساب هي الموقف النظريّ الأكثر مناسبة. ولكن هذا النوع من النقاش يهاجم لافراضات الحاطة عندما يسوي بين النظرة السلوكية لتعلّم ودور اللغة الأصلية. وبكلمات أخرى، فإن هذا النوع من النقاش يرمي لفصل

مع ماء الاستحمام ، 'throws the baby out with the bathwater' إن ما يباست هد الموقف أب سأل هل النقل ظاهرة معتمدة على العادة أم لا؟ ، لأنه ليس من المتصور أن تملك بالظرة المعرفية لاكتساب اللغة الثالثة ، وفي الوقت نفسه تملك بأهمية اللغة الأصلية

وباختصار ، كانت دراسات ترتيب المورفيم ، وما زالت ، مؤثرة في محاولة فهم طبيعته تسلسل التطور على أنه ليس من الكافي أن تصح ترتيب ما دون وضع تفسير لذلك الترتيب ويترجم من أن التفسيرات جاءت فيما بعد ، إلا أنها للأسف فشلت في أن تكون شافية ويعود جزء من المشكل ، مرة أخرى ، إلى محاولة تحديد الحالات الفردية . فهل ترتيب المورفيمات يعود إلى البرور الإدراكي (perceptual saliency) (مثلاً من السهل أن تسمع *ing* ، لكن من الصعب أن تسمع *ed*) ؟ أم هل يعود إلى تأثيرات اللغة الأصلية؟ أم هل يعود إلى العوامل الدلالية ، وربما تكون بعض المفاهيم دلالية أكثر تعقيداً من البعض الآخر؟ أم هل يعود إلى التعقيد الحوي؟ أم هل هو رجوع إلى مقدار تكرار المدخل؟ والإجابة عن كل هذه الأسئلة دون شك تستحق نعم و لا فقد رعم لويج وسانو (١٩٨٣م) أن مقدار تكرار المدخل هو الأقرب إلى أن يكون العامل الحاسم في تفسير ترتيب المورفيمات ، بالرعم من أنهما شكاً سريعاً في ذلك "ذلك أن مقدار تكرار المدخل كان العامل الوحيد الذي يملك أن يضمن" (ص ٢٨٢) ولكي تكون واقعيتين ، وهد يعتمد على التنوع في التطبيق أيضاً ، يسعى أن نذكر أن هذه العوامل كلها تساهم في ترتيب الاكتساب ، وما يحتاج إلى التحديد هو وزن كل منها في تلك المساهمة . نكرر السؤال هنا هو كيف نلتقي هذه العوامل كلها لتنتج ذلك لترتيب المعين؟ (انظر وي Wei ، ٢٠٠٠م ، حول الجانب النظري لاكتساب المورفيمات من خلال سياق اكتساب اللغة الثانية)

(٥.٢) رؤى معدلة في دور اللغة الأصلية

Revised Perspectives on the Role of the Native Language

كان السؤال حول دور اللغة الأصلية تاريخياً متشعباً إلى قسمين، كما ناقشنا ذلك سابقاً هل النقل اللغوي عامل مهم في تشكيل اللغات البسيطة أم لا؟ ويظهر هذا في بعض العبارات التقريرية مثل :

ليس للحلقات اللغوية أي تأثير مهم في الطريقة التي يربط بها متعلمو الإنجليزية بصنعها

لغة ثانية، لوريمانت (لاريس فريمان ١٩٧٨م، ص ٣٧٢)

بسبب التدخل، أو النقل من اللغة الأصلية إلى اللغة الهدف، دور صغير في طريقة تعلم

اللغة (وايتمان Whitman وجاكسون Jackson، ١٩٧٢م، ص ٤٠)

التدخل المباشر من اللغة الأم ليس افتراضاً معيئاً (جورج ١٩٧٢م، ص ٤٥)

ولكن هل يعني أن يكون دور اللغة الأصلية آلياً وغير مهم؟ هل يمكن أن يكون هناك "انتقائية" "selectivity" من قبل المتعلمين فيما ينعي نقله وما لا ينعي نقله؟ فإذا كانت الإجابة عن السؤال الأخير بالإيجاب، يمكن أن يوضع النقل في حط متوارٍ مع النظرة العقلية للغة. وسيكون هذا الفصل مبدئياً لمعالجة كل هذه الموضوعات (يعالج الفصل ٧ دور اللغة الأصلية من خلال سياق نموذج منهجي للغة، وهو ما يُطلق عليه النحو العالمي Universal Grammar)

منذ نهاية التسعينات الميلادية في القرن الماضي، أخذ البحث في دور اللغة الأصلية نظرةً مختلفة، بعيداً عن للنظرة السلوكية، ومسائل الافتراض القائل إن النقل اللغوي يجب أن يكون جزءاً من السلوكية فقط أي الافتراض القائل إننا يمكن أن نطرح إلى النقل على أنه عملية إبداعية أكثر من أي حرم آخر من الاكتساب

وحيث إن النقل قد نُظر إليه على أنه شيء أكثر من كونه لازمة لا إرادية بطبيعته السلوكية في أعمال قامت بها سكاشتر (١٩٧٤م) حيث حاولت أن تُثبت أنه كان هناك تحسُّن للاستعمال معتمداً على حقائق اللغة الأصلية وهناك دراسة ثانية قدم بها

سجوهولم Sjöholm (١٩٧٦م) قادت أيضاً إلى إعادة التفكير وإعادة صياغة المفاهيم في دور اللغة الأصلية فقد وجد سجوهولم أن الفنلنديين المتكلمين بالسويدية قد وقعوا في أخطاء تُعزى إلى النقل من اللغة السويدية (لعتهم الثانية) أكثر من النقل من السويدية وعلى الخاب الآخر، فنثائيو اللغة السويدية والفنلندية (حيث اللغة السويدية هي اللغة المسطرة) وقعوا في أخطاء تُعزى إلى السويدية (لعتهم الأولى) وليس إلى السويدية (لعتهم الثانية) ويبدو، على هذا، أن كلتا المجموعتين اعتمدتا على السويدية أكثر من السويدية ويمكن تفسير هذا فقط إذا أخذنا باعتبارنا حكم المتعلم، أو إدراكه لما يمكن أن يؤثر في اللغة الثانية بشكل أكبر

وقد أشارت عدد من الدراسات التي أجريت في فنلندا، ونصبت متكلمين هنديين يتعلمون الإنجليزية ومتكلمين سويديين يعيشون في فنلندا ويتعلمون الإنجليزية أيضاً، إلى تقدّم المجموعة الثانية على المجموعة الأولى وقد يعزى هذا إلى التشابه بين السويدية والإنجليزية والاختلاف بين السويدية والإنجليزية وكما قرر رينجبوم Ringbom (١٩٨٧م، ص ١٣٤) "ما يظهر هو فرق ثابت في نتائج الاختبار بين المجموعات المتشابهة كثيراً ثقافياً وتعليمياً، ولكن بينها فرق كامل في نقطة البداية اللغوية عندما يبدأون في تعلّم الإنجليزية. وعلى ذلك، تتمثل إحدى النتائج المهمة هنا في أن أهمية اللغة الأولى في تعلّم اللغة الثانية عنصر أساسي دون شك" وقدّم تفسيراً لذلك فقال "توطّف التشابهات اللغوية، أفقياً وعمودياً بين اللغتين الأولى والثانية، على أنها مشاجب تعلق عليها المعلومات الجديدة باستعمال المعرفة الموجودة سابقاً، وبذلك يسهل التعلّم"

وفيما بين منتصف السبعينات الميلادية إلى نهايتها من القرن السابق، يمكن تفسير فكرة النقل، التي بدأت سود في تلك الفترة، على أنها نوعية أكثر منها كمية بمعنى أن أولئك المهتمين باكتساب اللغة الثانية كانوا أقل اهتماماً بأن يقبلوا دور اللغة الأصلية

بالجملة أو يرفضوه بالجملة فقد كان التركيز منصباً على كيف وأين يستعمل المتعلمون لغتهم الأصلية، وعلى تيسير عام لهذه الظاهرة ولعل الأكثر أهمية في هذا النقش هو توسيع مفهوم النقل اللغوي وإعادة صياغته، والتمحيص الدائم للمصطلحات المستعملة عمومًا فقد أقر كوردر (١٩٨٣م، ص ٨٦، ١٩٩٢م، ص ١٩) بصعوبة الاستمرار في استعمال مصطلحات مثقلة نظريًا.

لقد خرب عنوان هذه الورقة متعمداً دور لغة الأم في تعلم اللغة وذلك لآني لا أعتني أن أحكم مسبقاً على طسعه نقاشي بذلك الدور باستعمال مصطلح "انقل" أو حتى أقل من ذلك باستعمال مصطلح "اندخل" وإني أتم أن أسمع كلا المصطلحين من الاستعمال في نقاشات الأيد أعبء بعريهما بدقة وحذر فالحقيقة أن كليهما مصطلح نقبي في نظريه معبى للعلم وردا لم يكن من النظرية المعية في معاشات، فمن الأفضل أن نعد مصطلحات أخرى لأي موقع نظري يدين ربما بساء وتمثل الخطوه في استعمال مثل هذه المصطلحات التمية لمربطه بشدة بنظريات معبى في أنها ربما دون وعي، تُقَد حرية الحد في التفكير حول موضوع معين

ولهذه الأسباب بالتحديد اقترح كيلرمان وشيروود سميت (١٩٨٦م) مصطلح التأثير اللغوي العرُصي cross-linguistic influence، وهو واسع كنايةً لبتضمن النقل في الحس التقليدي، ولكنه يتضمن أيضا مصطلح التفادي avoidance، ومصطلح فقد للغة language loss (سواء أكان للغة الأولى أم للغة ثانية أخرى)، ومصطلح مقبس rate of learning لتعلم

(٥، ٢، ١) التفادي Avoidance

وصحت في الفصل ٣ أن اللغة الأصبية ربما تؤثر في التراكيب التي يُنتجها المتعلم وفي تلك التي لا يُنتجها (أي. التفادي) وقد جاءت أدله أخرى من بحث كليمان Kleimann (١٩٧٧م) في دراسة لمتكلمين عرب في مقابل مجموعة من المتكلمين الإنسان/البرتغاليين في استعمال المني للمجهول passives، والمصارع المستمر present

progressives ، والمتعمات المصدرية infinitive complements ، وصمائر المفعول المباشر direct object pronouns وتمثل الافتراض في أن المتعلمين سيواجهون صعوبات مختلفة عند استعمال هذه التراكيب الأربعة ، وذلك بناءً على حقائق لعانهم الأصلية وبالإضافة إلى جمع معلومات لغوية إنتاجية ، فإن هذه الدراسة تختلف عن دراسة سكاشر (١٩٧٤م) في أن كليمان تأكد من أن أفراد الدراسة كلهم "عرفوا" التراكيب محل البحث ، في الأقل من ناحية الاستيعاب وبناءً على هذا فسلوا المجموعتين المختلفتين في دراسته لا يمكن عرؤه إلى نقص المعرفة ، ولكن إلى الاختيار بين استعمال تراكيب معينة للتعبير عن مفاهيم معينة أو عدم استعمالها ، حيث كانت للاختيار علاقة بالذعة الأصلية

إن مصدر التصادم موضع خلاف فيما هك أدلة مهمة على أن الاختلافات بين ١ و ٢ هي المصدر الرئيسي للتصادم ، كما مرّ معنا في النقاش السابق ، هك ، في الحاح الآخر ، أدلة على حدوث العكس بمعنى أنه عندما توجد تشابهات كبيرة بين ١ و ٢ ، ربما يشك المتعلم في أن هذه التشابهات حقيقية وقد سقش هذا في القسم (٥،٢،٥) ، مع مراجعة خاصة لعمل كيلرمان

وهك وجهة نظر تقول بأن علاقة التصادم بالاختلافات بين الذعة الأصلية والذعة الهدف هامشية مقارئة بعلاقته بالتعقيد الموجود في تراكيب الذعة الثانية موضع البحث فمثلاً عند ملاحظة اكتساب الأفعال الشجملية phrasal verbs (مثل : come in, take away, lay aside shut off let down, mix up إلخ) ، وحد داقوب Dagut ولاوفر Laufer (١٩٨٥م) أن متكلمين أصليين بالعربية يتعلمون الإنجليزية (والعربية لا يوجد فيها أفعال شجملية) يفصلون عموماً استخدام فعل من كلمة واحدة مسو في معبه للفعل الشجملية (مثل : enter, remove save, stop, disappoint, confuse) أم فيما يتعلق بعثة الأفعال الشجملية ، فإنهم يفصلون تلك التي تكون دلالتاً أكثر شفافية

ووصوحاً (مثل : *come in, take away*) مقارنةً بتلك الأقل شفافيةً ووصوحاً (مثل *let down, mix up*) ولهذا فقد استنتج كلٌّ من دافوت ولاوفر أن لدرجة تعقيد التركيب في اللغة الهدف تأثيراً أكبر على قصية التصادي من الاختلافات بين اللغة الأصلية واللغة الهدف

وفي دراسة متكلمين بالهولندية يتعلمون الإنجليزية (والهولندية، مثل الإنجليزية، تحتوي على أفعالاً شجملية)، حصل كلٌّ من هولستين *Halstijn* ومارشينا *Marchena* (١٩٨٩م) على نتائج مشابهة فقد وجدوا اختلافات بين اكتساب الأفعال الشجملية الشفافة وغير الشفافة، ولكن وحدها أيضاً أن المتعلمين هم يقللوا الأفعال الشجملية عند يكون هناك تشابه قوي بين الهولندية والإنجليزية، وهذا راجع غالباً إلى استنكارهم بأن هناك لغة أخرى يمكن أن تحتوي على تركيب مشابهٍ جداً لذلك التركيب غير العادي الموجود في لغتهم الهولندية

وأخيراً، في دراسة للاوفر وأليسون *Eliasson* (١٩٩٣م)، كانت هناك محاولة لتحديد هذه المتغيرات فهي درستهم لمتعلمين سويديين للإنجليزية، كان التركيب منصب على استعمال أو تعدي الأفعال الشجملية الإنجليزية (مثل *pick up put down*)، حيث أعطى دراسون سويديون (والسويدية لغةٌ تحتوي أفعالاً شجملية)، مسواهم متقدم في تعلم الإنجليزية، اختبارين (اختبار اختيار من متعدد واختبار ترجمة) واهتموا بالبحث لمعرفة إذا ما كانت استجابة الدراسين للأفعال الشجملية السويدية (أو ترجمتهم لها) تتكون من أفعال متردفة مكونة من كلمة واحدة أو من أفعال شجملية الإنجليزية ثم فوراً النتائج مع نتائج من متكلمين أصليين بالعربية يتعلمون الإنجليزية (بدكر أن العربية لا تحتوي أفعالاً شجملية) وقد شمل البحث أنواعاً مختلفة من الأفعال الشجملية، بما فيها الأفعال الشجملية المجارية *figurative phrasal verbs* (مثل : *back up = support, turn up = arrive*) والحرفية *literal* (مثل *come down*)

ووجد الباحثان أن أفصل متسّئ بالتفادي هو اختلاف ل١ ول٢ فالترعم من أن تشبه ل١ ول٢ والتعقيد الموجود أصلاً في التراكيب (أفعال شجملية محارية مقابل أفعال شجملية حرفية) يلعبان دوراً ما، إلا أن العامل الوحيد الذي يتسّأ بالتفادي بانتظام هو عامل الاختلاف بين ل١ ول٢

(٥,٢,٢) معدلات التعلّم المختلفة Differential Learning Rates

لقد آيد ارد وهو مسورح (١٩٨٣م، ١٩٩٢م) الرجوع إلى المفاهيم لأصله التي جُسّدب في مصطلحات سيكولوجية التعلّم وقد نظراً خصوصاً إلى النقل على أنه سهيل بتعلّم، حيث قاربا استجابات مجموعتين من الدارسين (إسبان وعرب) لقسم المفردات من اختبار قياسي للإنجليزية وكان الاهتمام برئيسي مصبّ على الاستجابات المردوجة نحو كلمات مختلفة فمن المتوقع أن يوجد اختلافات في لاستجابة لكلمات معينة، حيث تمثّل كلمتان إسبانية وإنجليزية مشتركاً لعطياً cognates، كما في المثال الآتي

(٥,١) It was the first time I ever saw her *mute*

كانت المرة الأولى التي أراها فيها صامتة

(أ) shocked فرعة

(ب) crying ياكية

(ج) smiling متسمه

(د) silent ساكنة

ولكن ليس في الاستجابة لكلمات أخرى، حيث تكون الكلمات مساويين في

العدد عن اللغات الأصلية للمتكلّمين، كما في المثال (٥,٢)

(٥,٢) The door swung slowly on its old _____

تأرجح الباب ببطء على العبيقة

(أ) fringes أهدابه

(ب) braids صفائره

(ج) clips مشابكه

(د) hinges مفاصده

لقد كان الدارسون الإنسان أكثر انتظاماً في هذا النوع الأخير من الكلمات من طرائقهم الدارسين العرب و ناقش أرد وهو مورخ هذا في ضوء رسم لتعلم، ورا د، بسبب ذلك، معدلات التعلم فملكتمون الإسـس، وبسبب وجود كثير من اشتراك المقطعي بين لغتهم الأصلية واللغة الهدف، استطاعوا أن يركزوا معظم "رسم التعلم" الخاص بهم على جوانب أخرى من اللغة (في هذه الحال، مفردات أخرى) وهد التركيب على مفردات أخرى هو الذي نتج عنه تسهيل التعلم وعلى هذا، فمعرفة لغة لها علاقه باللغة الهدف بطريقة أو بأخرى يمكن أن يساعد بطرق متعددة، يُفسر أغلب النقل، المنكايكي، بكلمات وانتراكيب

وهناك نظرة أخرى يسعى أن نؤخذ في الحسبان فيما يتعلق بمفهوم معدلات التعلم المختلفة، حيث بوفشت هذه النظرة في الفصل ٣ فيما يتعلق بعمل سكيومدر (١٩٧٩م) على النقي، عندما أشير إلى أن تركيب اللغة، الأصلية المقابل للتسلسل التطوري للغة الهدف كان عاملاً في منع الدارسين من الانتقال إلى المرحلة التسلسلية التالية بمعنى آخر، أظهر النظام الداخلي لنحو اللغة الثانية لمتعلم إعادة تنظيم مآخره

وقد نسي روجل (١٩٨٢م) نظره مشابهه، حيث ناقش مفاهيم محددة (أ) إعادة التنظيم المتأخر للقاعده، أو بكلماته هو "الرمز الذي يتم فيه جنبار النتيجة" (ص ١٦٩)، و(ب) عدد الراكيب في سلسلة بطورية معينة أما فيما يتعلق بسرعة التطور، فقد أشير روجل إلى معلومات لغوية من هنكس Henkes (١٩٧٤م)، حيث تمت مراقبة ثلاثة أطفال (فرنسي وعربي وإسباني) في اكتسابهم للإنجليزية وكان

الاهتمام منصباً على اكتساب الفعل الرابط (المعل *to be*) ، وهي صيغة موجودة في انجليزية

Sa maison est vieille. (٥,٣)

his house is old

وفي الإسبانية

La casa es vieja. (٥,٤)

his house is old

ولكنه عائب في العربية

(٥,٥) بيته قديم

و، سجاماً مع الأبحاث في ذلك الوقت ، وخاصةً الميل إلى التقليل من أهمية اللغة الأصلية ، حاول هكس أن يظهر أن المشكل في استعمال الفعل الرابط بالنسبة للصغار العربي ليس متعلقاً باللغة الأصلية ، حيث فشل كلا الطفلين الآخرين أيضاً في استعمال الفعل الرابط بانتظام وعلى أي حال ، وكما أشار روبل ، فالمهم هنا هو حقيقة أنه في حين استمر الطفل العربي في استعمال الفعل الرابط بتفاوت ، حتى في مرحلة متقدمة نسبياً من اكتساب التراكيب ، وظف الطفلان الآخرون الفعل الرابط بانتظام في هذه المرحلة وباءً على هذا ، فالرغم من أن نموذج استعمال الفعل الرابط نفسه لوحظ لدى الأطفال الثلاثة جميعهم ، أحد الطفل العربي وقتاً أطول ليعرف حقائق الإنجليزية ، وذلك نظراً لغياب هذا التركيب في اللغة الأصلية

(٥,٢,٣) طرق مختلفة Different Paths

قد تعامل القسم السابق مع معدّل الاكتساب عبر طريق واحد ولكن طرق الاكتساب ، في أمثلة عديدة ، ليست متطابقة لدى المتكلمين بالنسبة كلها فرب روبل (١٩٨٢م) بين اكتساب أداة التعريف الإنجليزية من قبل طفل متكلم بالصينية وآخر متكلم بالإسبانية ففي حال الطفل المتكلم بالصينية ، ظهر دليلٌ مكرراً على استعمال

صعبة يبدو أنها تخدم وظيفة التعريف، ويتعمّل ذلك الدليل في استعمال اسم الإشارة *this* هنا. وما يسعى ملاحظته هـ أنه عند يكون هـاك عمودح سابق في لغة المتكلم الأصلي لاسم الإشارة *this*، يتجه الطفل للاحتفاظ به في كلامه، ولكن عند يكون هـاك عمودح لأداة التعريف *the*، فإنه يُمسح أو يُعَيَّر إلى *this* (انظر الجدول رقم ١، ٥). وتُظهر المعلومات اللغوية في الجدول رقم (٥، ١)، بناءً على هـا، أن المعرف *this* يسبق أداة التعريف *the* في مقياس التطور اللغوي^(٢)

الجدول رقم (٥، ١) معلومات لغوية من معلم صيني للإنجليزية

متكلمون أصليون	متكلمون غير أصليين
1. Is this airplane your brother's?	This airplane Brent
2. Show me the airplane	Show me airplane?
3. Put it on the chair	Chair? This one?
4. Ask Jim "Where's the turtle?" I want to push pen	Jim, where's the turtle?
5. You want to push the pen.	Push. pencil
6. Is the table dirty?	Yes. this is dirty Table is dirty
7. Whose bike is this?	This Edmond's Mark, I want this bike
8. What are you going to do with the paper?	I want this paper school
9. Ask Jim if he can play with the ball.	Jim, can you play the ball?
10. Ask Jim if you can have the pencil.	Jim, you want this pencil?
11. Is he washing the car? What is he doing?	Washing car

المصدر من "A direction for contrastive analysis. The comparative study of developmental sequences" by H. Zobl, 1982, *TESOL Quarterly*, 16, 169-183 طبع بإذن

(٢) هـا شية ي يحدث في أنظمة لغوية معاصرة أخرى (انظر فالدمان Waldman، ١٩٧٧ م، فالدمان وفيليس Phillips، ١٩٧٥ م)

ولكن في الجانب الآخر، ومن بداية جمع المعلومات اللغوية مع الطفل الإسباني، تظهر كلتا الصيغتين *this* و *the* بشكل ملحوظ ويمكّن مشاهدة هذا في الجدول رقم (٥،٢)

الجدول رقم (٥،٢) معلومات لغوية من متعلم إسباني للإنجليزية

1	Hey hey this. Here the toy
2	The car
3	Lookit this Lookit this cowboy Here This cowboy Indians D'Indians That d'Indians.
4	This one that truck. I gonna open that door Get the car
5	The car Same thing this car

المصدر من "A direction for contrastive analysis: The comparative study of developmental sequences" by H. Zobl, 1982, *TESOL Quarterly*, 16, 169-183.

وريادةً على ذلك، عندما يظهر نمودح *the*، فإنه لا يشبه الذي حدث مع *this*، كما شوهد مع الطفل الصيبي وهناك أمثلة أخرى من الطفل الإسباني موحودة في الجدول رقم (٥،٣).

والعروى بين هذين الطفلين توحى بأن حقائق لعائهم الأصلية قادتهم إلى طريقين مختلفين والطفل الصيبي يمر من خلال مرحلة تظهر فيها *this* قبل أداة التعريف، أما الطفل الإسباني فيبدأ من نقطة حيث تظهر أداة التعريف واسم الإشارة *this* معاً وقد أتى وودي Wode (١٩٧٧م) بنظرة مشابهة، حيث جادل بأن هناك ترسماً متوقعاً للتراكيب وأن على المتعلمين أن يستعملوا تراكيب تطوّرته محددة قبل أن يتوقع من اللغة الأصلية أن تؤثر في إنتاج اللغة الثانية، حيث درس اكتساب أطفال لعائهم الأولى الألمانية للنمي في الإنجليزية

جدول رقم (٣ ٥) معلومات لغويه من دارس إسباني يتعلم الإنجليزية

متكلم أصلي	متكلم غير أصلي
1 Look	lookn the little house
2 You gonna draw the man?	The man
3 Guero, she wanna know what are you making.	I make I make it the blue
4 Are you going to get me a cup?	Where's the cup? Get the cup

A direction for contrastive analysis: The comparative study of developmental "المصدر من" sequences" by H. Zobl, 1982, *TESOL Quarterly*, 16, 169-183.

المرحلة الأولى ، كما سبق أن رأيت ، هي تفصيل *no* ، وليس هناك دليل على تأثير اللغة الأصلية

No co.d. (٥,٦)

لا برد

No play baseball. (٥,٧)

لا يلعب بيسبول

وفي مرحلة متأخرة فقط تظهر الحمل لآتية

That's no right (٥,٨)

هذا لا صحيح

It's no Francisco (٥,٩)

هذه لا فرانسيكو

وفي هذه المرحلة من التطور ، يكون الطفل قادراً على رؤية التشابه بين اسمي في الأمانة و الإنجليزية ، وذلك لأنه في الألمانية يظهر مورفيم *sein* بعد الفعل *to be*

Es is nicht wahr (٥,١٠)

it is not true

"ليس صحيحاً"

وعند هذه المرحلة بالذات يبدأ الأطفال المتكلمين بالألمانية في إنتاج الحمل في (٥,١١ و ٥,١٢)، وهي حمل متأثرة بوصوح بالألمانية، حيث يُصاغ انفي بوصح علامة انفي بعد الفعل في العبارات الرئيسية:

I'm steal not the base. (٥,١١)

أنا أسرق لا القاعدة

Marilyn like no sleep. (٥,١٢)

ماريلين تحب لا نائمة

وعلى هذا، يجب على المعلمين أن يروا بعض التشابه بين اللغة التي يتعلمونها ولغتهم الأصلية قبل أن يستطيعوا تغيير أن اللغة الأصلية ربما تكون "مفيدة" لهم ويمكن أن يقرروا هذا على مبدأ النقل إلى مكان ما، الذي يعيد محتواه "ستظهر الصيغة أو التركيب الحوي في اللغة البنية متضمنين وإلى حد مهم على أنهما نسخة للنقل إذا وإذا فقط وجد، من خلال مدخل اللغة الثانية، الاستعداد للتعميم (أو عدم التعميم) من المدخل لإنتاج لصيغة نفسها أو التركيب نفسه" (أندرس، ١٩٨٣م، ص ١٧٨)

(٥,٢,٤) إنتاج رائد Overproduction

لا نجد طرقاً مختلفة من التطور فقط، ولكننا نجد أيضاً استعمالاً للصيغ المختلفة كمي، ودلت بء على اللغة الأصلية فعلى سبيل المثال، اختر كل من سكا شتر ورذرفورد (١٩٧٩م) مقالات إشائية كتبها الإنجليزية متكلمون ببنيتو، وصييون وكت هاتين اللغتين من النوع الذي يعتمد كثيراً على مفهوم الموضوع فالحمل تُطَم حول مركب موضوع- تعليق، كما في (٥,١٣)

As for meat [topic], we don't eat it anymore [comment]. (٥,١٣)

بالنسبة للحم (موضوع)، نحن لم نعد نأكله [تعليق]

وقد وجد سكاشر ورثر فورد زيادة إنتاج من جملي مثل الآتية

It is very unfortunate that. (٥,١٤)

إنه من سوء الخط جدا أنه

وحمل تحتوي على *there is* أو *there are*

There is a small restaurant near my house in my country (٥,١٥)

هناك مطعم صغير قرب مرلي في بلدي

Many things of the restaurant are like those

كثير من أشياء المطعم مثل تلك

وقد رعم أن هذه التراكيب استعملت لتحمل وزن وطبعة خطاب خاصة،
بأنرعم من أن اللغة الهدف تستعمل صيغاً أخرى للموطيعه ذاتها وقد فترصا أن البعة
الأصلية هي المستحوذة ها . هالك تأثير من وطبعة البعة الأصلية (الحاجه للتعبير عن
تراكيب من نوع موضوع تعليق) على صيغة اللغة الثانية

(٥,٢,٥) التنبؤية/الانتقائية Predictability/Selectivity

في نهانه لسبعينات ميلاديه من القرن العشرين، أصباء الاهتمام بدور البعة
الأصلية نظرتة الثائية وأحد في البحث عن الإجابة عن السؤالين - متى وتحت أي
ظروف - تحت أي الظروف يحدث النقل؟ وقد ثبت أن الفكرة التي تُطرح
التحليل التقابلي أن التشبه يؤدي إلى تسهيل التعلم، وأن الفروق تؤدي إلى صعوبة
التعلم غير صالحة واقترح كليمان (١٩٧٧م) انعكس - عدم يكون شيء ما في ل٢
مختلف جداً عن ل١، يوحد هك ما يُسمى "تأثير الجودة" فهي دراسته، كانت هذه هي
الحج مع رمس الاستمرارية progressive، الذي كان عائباً في العربية، ومع هذا فقد
تعلمه المتكلمون العرب مبكراً وبشكل جيد وري كات درجة تكرار لاستمراريته في
الإجليزية، بالإضافة إلى ضرورة الإدراكي، هي التي تقود المتعلمين لملاحظه ذلك
التركيب بسهولة أكثر من ملاحظه التراكيب الأخرى

وهناك أدلة إصافية داعمة لهذه النظره جاءت من باردوفي هارليج-Bardovi-Harig (١٩٨٧م)، حيث احترت المروق في ترتيب الاكتساب بين حملي مثل النبي في (٥،١٦ و ٥،١٧):

Who did John give the book to? (٥،١٦)

من أعطى جون الكتاب لـ ؟

To whom did John give the book? (٥،١٧)

لمن أعطى جون الكتاب؟

إن البحث الطري الفائم على الوسم markedness (عادة الصيع الأكثر شيوعاً بين لغات العالم تكون غير موسومة، بينما تلك الأقل شيوعاً تكون موسومة؛ انظر الفصل ٦ لنقاش مفصل لهذا المهوم) يتأ باكتساب (٥،١٧) قبل (٥،١٦) ولكن البيانات الدعوية تظهر الترتيب المعاكس - تُكتسب (٥،١٦) قبل (٥،١٧) وقد عرفت باردوفي هارليج البرور salience بأنه العمل المساهم الرئيسي للمُخرج غير المتوقع وفي اصطلاحها يعرف البرور بأنه توفر المدخل فلأن هناك كمية أكبر في المسجل من حملي مثل (٥،١٦) يتعرض لها المتعلمون مقدرةً بحمل مثل (٥،١٧)، كان ترتيب الاكتساب على ما ذكر سابقاً

وقد تلقى دور البرور في اكتساب اللغة الثانية دعماً أكبر من دوتي Doughty (١٩٩١م) في دراسة عن الوصل relativization فقد قاربت بين ثلاث مجموعات من المتعلمين ملتحقين بمشروع في تعلم اللغة بمساعدة الحاسب الآلي وقد احتلعت المجموعات في شكل تقديم مادة اللغة وبالإضافة إلى المجموعة الصبغة، كانت هناك مجموعتان تحرستان مجموعة التعرض إلى المعنى، ومجموعة التعرض إلى القاعدة وكما يظهر من أسماء المجموعتين، حصلت المجموعة الثانية على شرح لغوي وصفي طهر عن العبارات الموصولة، بينما لم يكن هناك أي شرح مماثل لمجموعة معدلة التعرض إلى

المعنى فإذا كان صحيحاً أن البرور يمكن أن يتحقق من خلال تركيز انتباه المتعلم على معانٍ نحوية معينة، فإنه يمكن التوقع أن مجموعة معاجزة التعرُّص إلى القاعدة سوف تكون أفضل في اختبارٍ بعديٍّ من المجموعتين الأخريين ولكن له تكن هذه هي النتيجة فقد جاءت نتائج المجموعتين التجريبيتين متساوية تقريباً ولكن النظرة الخاصة للمواد التحريسية تعدينا مرة أخرى إلى السؤال عن البرور وما الذي يجعل شيئاً م بارراً هذا عدة طرق يمكن أن يظهر من خلالها البرور الرائد، من بينها درجة تردد المدخل (على الأرجح عند كلا الحاسين أي العاصر/التركيب ذات التردد العالي وتلك ذات التردد المنخفض) وهناك أيضاً التعلّيمات القائمة على التركيز على الصيغة form-focused instruction (انظر الفصل ١١ حول اكتساب اللغة الثانية المتعلّمة)

و عودةً إلى دراسة دوتي نجد أن كلاً من البرور و لتردد (أي التكرار) و وصف داخل مهمات مجموعة التعرُّص إلى المعنى وفي مواد التحريسة شاهدت هذه المجموعة قطعاً قرآنية احتوت على معانٍ محدّدة، وهي بالتحديد الأسماء الرئيسية وعلامات العبارات الموصولة، حيث كانت عامّةً على الشبهة وبالإضافة إلى ذلك، كُتب علامات الأسماء المركبة وعلامات العبارات الموصولة بحروف كبيرة، وذلك ضمن هذا الجزء من النقطه بارراً للمتعلم فساءً على هذا، إذا كان للبرور دور مهم في اكتساب اللغة الثانية، فتكون نتائج دوتي (مع معطيات طريقتها، البحية الخاصة) هي الموقّعة، وذلك لأن طريقتي التدريس المصنّعتين ركّزتا على لغات انتباه متعلمين لصيغة العبارات الموصولة (سوف نعود إلى مفهوم الانتباه attention في الفصل ٨)

وعلى هذا، وكما اقترح كليمان (١٩٧٧م)، ربما تكون بعض الفروق بين ١ و ٢ "سهلة" نسبياً لتعلّم، وذلك عائدٌ إلى برورها في مدخل اللغة الثابة وفي خط مشاهه، أشار رجبوم (١٩٨٧م) إلى أن الشابهات ربما تحجب عن المتعلم حقيقة أن هناك شيئاً سعي تعلّمه كما رأى أولر Oller وصباحسيبي Ziahossemy (١٩٧٠م) أن

التعلم يكون "أكثر صعوبة عندما تكون الفروق الأكثر دقة مطلوبة بما بين اللغة الهدف واللغة الأصلية، أو في داخل اللغة الهدف" (ص ١٨٦)

وتتفق وجهات نظر كل من ريجوم وأولر وصاحسي في وضع المتعلم (وليس لغة المتعلم فقط) في المركز ولكي يفهم كيف تؤثر معرفة اللغة الأولى على تعلم اللغة الثانية، يسعى أن يوضح في صميم اهتمام كيف يربط المتعلم ذهنياً بين اللغة الأولى واللغة الثانية

لقد كانت فرضية كيلرمان (١٩٧٩م) واحدة من أكثر الفرضيات أهمية في حمل التأثير اللغوي العرشي، حيث استندت، فيما يتعلق بدور اللغة الأصلية، إلى قاعده يرتكز على تفسير المتعلم للمسافة بين اللغتين الأولى والثانية وتنع أهمية هذا العمل، بالإضافة إلى الأعمان الأخرى في ذلك الوقت، من محاولة وضع دراسة النقل، أو التأثيرات اللغوية العرشية، في المجال المعرفي، وبالتالي فهي الافتراض الصمي الذي يبادي بالعلاقة الضرورية بين النقل والسلوكية ويُنظر إلى المتعلم، في هذه العرشية، على أنه "صانع قرارات" حول اختيار صبح اللغة الأصلية ووظائفها ستكون الأكثر ماسة لاستعمالها في اللغة لثنية وتجاوز القيود على النقل اللغوي الحدود اللغوية للتشابه / عدم التشابه بين اللغتين الأصلية والهدف؛ لتشمل، بصفتها متغيراً رئيسياً، عمليات اتخاذ المتعلم تلك القرارات المتعلقة بالعناصر اللغوية القابلة للنقل مبدئياً ولكن ليس معنى هذا أن نُعْذِي التشابه / عدم التشابه ليس لهما علاقة بعملية الاكتساب؛ إذ إنَّ الوقع يشهد عكس ذلك فالاهتمام بالتشابه / عدم التشابه هو أمرٌ مركزي لعملية اتخاذ المتعلم القرارات اساسية

فما أن المتعلمين استعملوا اللغة الأصلية لصنعوا توقعات حول اللغة الهدف، فم القاعدة التي يتم بموجبها اتخاذ هذه القرارات في إطار كيلرمان، تُصنّف المعلومات اللغوية على حط متصل يبدأ من معلومات محددة لغوية إلى معلومات محصصة لغوية، فمدا يعني هذا؟

نُقصد بالعناصر المحايدة لعوياً تلك العناصر التي يعتقد المتعلم أنها شائعة عبر كل اللغات (أو في الأقل عبر اللغة الأصلية واللغة الهدف). وليس لدقة هذا الاعتقاد علاقة هـ، لأن المهم هو كيف ينظر المتعلم إلى الموقف برمته وربما تتضمن أجراء اللغة المحايدة الأعراف الكتابية، وجوانب معينة من الدلالة، والأسلوبية stylistics، و/أو تراكيب نحوية معينة وإيه من المطلق أن يفترض أنه دون معرفة مسبقة، سوف يحمل المتكلم لتقليدي بالإنجليزية إلى موقف تعليم اللغة لا اعتقاد بأن كل اللغات تستعمل العواصل، والصفات، وعلامات الاقتباس، وعلامة السؤال وهلم جرا؛ بالطريقة نفسها التي نُسعمل بها في الإنجليزية وبالمثل، سيعتقد متكلمنا الإنجليزي نفسه، في الغالب، أن كل اللغات يمكن أن تُعبر عن المفهوم الدلالي نفسه المُجسّد في (٥، ١٨).

The ball rolled down the hill. (٥، ١٨)

الكرة تدحرجت أسفل التلة

فسيبدأ متعلماً عادياً بالافتراض القائل إن تعلم التعبير عن هذا المفهوم في لغة ثانية، تتضمن فقط تعلم العناصر المعجمية المحددة ونسق الكلمات المناسب في نلعه موضع التعلم

والأسلوبية أيضاً منطقة يميل المتعلمون إلى الاعتماد بأنها تنتمي إلى كل اللغات بمعنى أن استعمالنا تراكيب معينة بدرجة تكرار متساوية، أو أن الطريقة التي تُتابع بها الحصل في لغة الأصيلة عادياً لا يتغيرون من لغة إلى أخرى، أو هكذا يعتقد متكلم المفترض

وفي نطاق التركيب، يتوقع المتعلمون عادياً أن يجدوا ترجمات مكافئة في لغتهم لأم لتراكيب تنتمي إلى اللغة الثانية والتراكيب البسيطة مثل

The sky is blue. (٥، ١٩)

السماء ررقاء

نن تُعدّ في الغالب تراكيب معدمة في اللغات الأخرى

وفي الجانب الآخر من المعلومات اللغوية، هناك العناصر المحصنة لغوياً وهي عناصر ينظر إليها المتعلم على أنها جديدة بالنسبة لبعته ويدخل في هذه الفئة مجموعة كبيرة من التراكيب النحوية في اللغة، وكثير من وطائف الأصوات اللغوية، والتعبيرات الاصطلاحية، والروائد الصرقية، والتعبيرات العامية، والتصام co.locations وليس في هذه الأصناف ما هو كامل تماماً فمثلاً يمكن أن تكون التعبيرات الاصطلاحية والتصام من أنواع مختلفة حيث يكون بعضها أكثر شفافية من الأخرى فالتعبير الاصطلاحي *kick the bucket* مات ؛ سوف يعدّه أكثر الناس عالماً على أنه من خصوصيات اللغة، حيث إن المعنى المركب للتعبير الاصطلاحي لا يمكن أن يُعرف من معاني الكلمات المختلفة فمن نتوقع من المتعلمين أن يترجموا هذا التعبير لاصطلاحية كلمة كلمة عندما يستعملون لغة ثانية فالتكلم الإنجليزي الذي يتعلم الإيطالية، ساء على ذلك، لن يقول في العالب شيئاً مثل هذا في بعته الأم:

*Quel vecchio ha dato un calcio al secchio. (٥,٢٠)

that old man gave a kick to the bucket
'That old man kicked the bucket'

"ذلك الرجل العجوز ركل الدلو"

وفي الجانب الآخر، يبدو أن التصام مثل *make a difference* يحدث فرق ؛ هو أكثر شفافية في المعنى ؛ ولذلك نتوقع أن يقول متكلمها ما يأتي

Quel libro ha fatto una differenza (٥,٢١)

that book has made a difference
'That book made a difference'

"ذلك الكتاب أحدث فرق"

وهذه المعرفة المتصمة في هذه المعلومات اللغوية، وهي التي نمثل كيف يُنظر إلى اللغة الأصلية فيما يتعلق بالعناصر المحصنة لغوياً في مقابل العناصر المحايدة لغوياً، تُعرف بأنها تصنيف نوعي يسمي psychotypology لدى متعلم ما

وعلى أي حال، ليس الهدف من المعلومات المخصصة لغوياً/المحايدة لغوياً أن تكون كاملة، إذ هناك عامل مهم إضافي يتمثل في المسافة بين اللغتين التي يدركها المتعلم (على افتراض أنها قريبة من المسافة الحقيقية بينهما) واللغات التي بينها نوع من القرابة اللغوية ربما تؤثر في المتعلمين وفي اعتقاداتهم حول ماهية المعلومات المحايدة لغوياً وماهية المعلومات المخصصة لغوياً. فعلى سبيل المثال، حين اقترحنا سابقاً أن الوظائف الصوتية في اللغة ربما تُعد معلومات مخصصة لغوياً، ربما يكون هذا صحيحاً فقط لدراسين يتعلمون لغات مختلفة جداً (مثلاً متكلمون يابانيون يتعلمون الوندية) في حين أن المتكلمين الإسبان الذين يتعلمون الإيطالية ربما يعدون كل الوظائف الصوتية في لغتهم الأصلية "هي نفسها" الموجودة في الوظائف الصوتية للغة الهدف ولهذا فهي هذا الموقف التعليمي نتوقع أن يجد نقلاً كثيراً جداً، وهذا موضح في الشكل رقم (٥.٣)

	بعيد	قريب
محايدة	XXXXXXXXXXXX	XXXXXXXXXXXX
	XXXXXXXXXX	XXXXXXXXXX
	XXXXXXXXXX	XXXXXXXXXX
	XXXXXX	XXXXXX
	XXXX	XXXX
	XX	XX
مخصصة	X	X

الشكل رقم (٥.٣) نسخة مخططة من نموذج كيلرمان حول لنقل اللغوي

علامة الصرب (x) تشير إلى الحد الذي يُتوقع به أن تؤثر اللفظة الأصلية في اللفظة الثانية والمهم هنا هو أن درجة تقارب اللفظ معتمدة على إدراك المتعلم للمساواة (المساواة الحقيقية ليس ضرورية) بين اللفظين ، وعلى إدراك المتعلم أيضاً لتنظيم لفظه الأصلي (أي: الحد الذي تُعد به أحراراً من لفظ ما إما محيدة لفظاً أو محصورة لفظاً ، والحد الذي يكون به تحديد خصوصية اللفظة صراماً أو قبلاً لتغيير ، وذلك بناءً على إدراك المساواة بين اللفظين)

وحاول كيلرمان ، في دراسة تطبيقية ، أن يوضح كيف يُستعمل الحدس حول بعض الدلالات للغة الأصلية لتنشؤ بقايدية ترجمة بعض العناصر (في هذه الحال ، معبراً متعددة بعض معجمي واحد) ، والذي يمكن أن يستنتج منه قابلية النقل من ل ١ إلى ل ٢

ونكي يحدد تأثير اللفظة الأصلية ، أعطى متعلمين هولنديين للإنجليزية قائمة من حمل لهنولندية تحتوي على معاني مختلفة للكلمة broken (تكسر) ، (انظر القصيدة ١ في فصل بسمافه ، في آخر هذا الفصل) وسألهم عن أي الكلمات المترجمة يعتقدون أنها يمكن أن تُستعمل في الإنجليزية

وما وجدته كبيراً ما هو أن مفهوم الجوهر مهمٌ هنا فمفهوم الجوهر يُحدد بواسطة اتحاد بعض العوامل مثل درجة التكرار ، والحرفية iterativeness ، والمحسوسية concreteness ، وإدراجها في القاموس وعندما ننظر إلى مفردات معجمة لها معاني متعددة ، نستطيع أن نرى بين المعاني الجوهرية والمعاني غير الجوهرية فمعاني الجوهرية هي تلك التي تُستعمل بتكرار كبير (He broke his leg كسر رجله ، She broke his heart كسرت قلبه) ، ولها معاني حرفية (He broke his leg كسر رجله) ، وتكون محسوسة أكثر منها مجردة (The cup broke انكسر الكأس) ، وأدرجت في القاموس أولاً أو أنها أول ما يخطر في الذل ، به من غير المتوقع أن يقدم أي قاموس المعنى في His voice broke

when he was 13 انكسر صوته عندما كان في الثالثة عشرة (معنى اخش صوته).
 على أنه واحد من المعاني الأولى لفعل to break وكذلك فإنه من غير المتوقع
 أبداً أن يستعمل مدرساً ما، إذا ما سُئل أن يشرح معنى break في الفصل، الحملة The
 news story broke at six o'clock القصة الإخبارية كُسرت عند السادسة (معنى
 كُريت). على أنها المثال الأول (أو حتى الألف) في تعريف الكلمة
 والمعاني الجوهرية أقرب إلى أن تكون مساوية للعناصر المحايدة لغوياً، بخلاف
 المعاني غير الجوهرية التي هي أقرب إلى أن تكون مساوية للعناصر المحصصة لغوياً
 ولكن ما علاقة كل هذا بتكوين نظرية حول النقل؟ للإجابة عن هذا السؤال، انظر إلى
 الشكل رقم (٥،٤)، وهو نسخة معدلة عن الشكل رقم (٥،٣)

قريب	بعيد
جوهري	XXXXXXXXXXXXX
	XXXXXXXXXXXX
	XXXXXXXXXX
	XXXXXX
	XXXX
	XX
غير جوهري	X

الشكل رقم (٥،٤) نسخة معدلة من نقل اللغوي

وستطبع، بناءً على ذلك، وعصطلحات تحميه، أن نتوقع المواقع التي سيظهر
 فيها النقل وتنت التي لن يظهر فيها فالاحتمال الأكبر لحدوث النقل هو في العناصر

الخوهرية، بعصر النظر عن المسافة المدركة والمنطقة الثانية للنقل المحتمل هي بين
البعث المدركة على أنها قريبة من بعضها (مثلاً الإسبانية/الإيطالية،
الهولندية/الألمانية)، بعصر النظر عن حالتها من ناحية العناصر الخوهرية في مقابل
العناصر غير الخوهرية

وينتصرص وصح المتعلم في مركز تحديد النقل أيضاً أن هذه التوقعات ليست
حتمية مع مرور الزمن، إذ ربما تكون الحال أن المتعلم يبدأ تعلم اللغة بتوقع تشابه كبير
بين لعمه الأم واللغة الهدف، إلا أنه يكتشف لاحقاً أن بينهما فروقاً أكثر من التي
توقعها مدنياً وهذا بالتالي يستدعي مراجعة لما كان يظن أنه قابل لنقل وعلى عكس
ذلك، ربما تكون الحال أن المتعلم يبدأ دراسة اللغة الثانية مع توقعات بمروفي كبيرة بين
لعمه الأم و٢، إلا أنه يكتشف لاحقاً أن بينهما تشابهات أكثر من التي توقعها مدنياً
ولهذا ففئات المعلومات المحايدة لعويأ (الخوهرية)، وتلك المحصصة لعويأ (غير
الخوهرية)، هي فئات متغيرة، تبعاً لإدراك المسافة بين اللغة الأم واللغة الهدف

وباحتصار، هناك ثلاثة عوامل تتفاعل عند تحديد النقل اللعوي: (أ) التصنيف
النوعي النفسي للمتعلم، أي كيف ينظم المتعلم لعمه الأصلية، (ب) إدراك المسافة بين
اللغة الأصلية واللغة الهدف، و(ج) المعرفة الواقعية باللغة الهدف

ولنقل إذن ممكن توقعه بشكل احتمالي، حيث لا يستطيع أحد أن يتوقع، في
أي موقع معين، بأن متعلماً ما سوف يكون تحت تأثير حقائق لعمه الأصلية أم لا
ولكن على الجانب الآخر لا بد من التفكير بشكل احتمالي أيضاً إذا ما أردنا أن نفهم
هذه الظاهرة فما الذي يمكن أن يُعدّ دليلاً مصادراً؟ هو أن لدينا عدداً كبيراً من المتعلمين
ينجھون صد التوقعات التي يتنبأ بها نموذج المتعلم المركزي في النقل، فمستدعي ذلك
مسألة قيمتها النسبية ولكن مثلاً واحداً لا يكفي مسألة هذه الظاهرة فمثال واحد
من متعلم يفضل عصباً غير متوقع - لنقل مثلاً التعبير الاصطلاحي *kick the bucket*
مات لن يكون جيداً ليقص قيمة هذا النموذج

(٥,٣) النقل اللغوي Interlanguage Transfer

يتصرف هذا القسم^٣ إلى منطقة من البحث في اللغة الثانية بقيت سياً قليلاً من الاهتمام المنتظم. اكتساب لغتين بعد اللغة الثانية (مثلاً، اكتساب اللغة الثالثة والرابعة إلخ) فرصه التحليل التقابلي والاتجاهات الحديثة في اكتساب اللغة الثانية تنبأ بالنقل اللغوي بين لغتين: اللغة الأصلية واللغة الهدف ومن الواضح، على كل حال، أن هذا لا يحيط بالمدى الكامل لهذه الظاهرة، لأن من يُسمون بتعلمي اللغة الثانية عدداً ما يعرفون لغةً ثالثة ورابعة (أو في الأقل إجراءً منها) وبكيفية يمكن تعلم أي نظرية في النقل اللغوي، لا بدّ لهذه النظرية أن تتعامل مع هذه الحقيقة على أن فكره وحوادث أنواع أخرى من النقل ليست فكره جديدة، ولكنها تم نكر واصحة دائمة وعلى سبيل المثال، رغم أنه ليس له علاقة كاملة بالفاش حول النقل اللغوي، عرف جاكوبوفسكي Jakobov, si (١٩٧٠م) النقل العكسي على أنه من اللغة السببية عوده إلى اللغة الأصلية بالإضافة إلى أن فكره إمكانية وجود انقل من لغة أحسبة أولى إلى لغة أحسبة ثانية لاحظها ماجيست Magiste (١٩٧٩م)، الذي نعت، تهاها إلى ظاهرة تنافس الأنظمة اللغوية لدى متعددي اللغات

ويُعرف النقل اللغوي بأنه تأثير لغة ثانية واحدة (مستعميين، المعنى الواسع لهذا المصطلح) على لغة أخرى. فعلى ذلك لا يمكن أن يوجد النقل اللغوي في اكتساب اللغة الثانية (بتعريفها الضيق) فقط، ولكن يجب أن يكون هناك أكثر من لغتين غير أصليتين. ويشير إلى هذه المنطقة من الدراسة باكتساب اللغة المتعدد *Multiple language acquisition*، بالرغم من أن اكتساب لغة المتعدد يُصنف في بحث التقليدي في اكتساب اللغة الثانية. كما ذكر في الفصل ١، بحث اكتساب اللغة الثانية

(٣) نود أن نشكر جاسكا ري أنجلير Jessica De Angelis بمساعدتها في مراجعة الدراسات السابقة في هذا

المس، ومساعدت في فهم العوامل المعقدة التي تُطر النقل اللغوي

والأمثلة كثيرة على النقل اليلعوي. في مثال (٥,٢٢)، من سليكر وياجارتر كوهين Baumgartner-Cohen (١٩٩٥ م)، يحاول متكلم إنجليزي جاء ثوًا من فرنسا أن يتكلم الألمانية

Tu as mon fax bekommen? (٥,٢٢)
 you have my fax gotten
 French French German German
 أذني أذني أذني أذني
 'Did you get my fax?'
 "هل حصلت على فاكسي؟"

والجمله بُييت على نموذج ألماني بأفعال متفرقة، 'have' (gotten)، ولكن مع الفعل المساعد الفرنسي 'avoir' (as) ولاحظ أيضاً أن هناك تشابه صوتي بين صفت اللغز الفرنسي اليلعوي 'tu as' واللغز الألماني الهدف 'du hast'، فمن الممكن أن التشابه الصوتي عزز تأثير الفرنسية

ولاحظ شميدت Schmidt وفروتا Frota (١٩٨٦ م) الصعوبة في الاحتفاظ باللغات الأجنبية بعيدة عن بعضها البعض فقد وصفت در ستها متعمداً بحيرياً بعلم البرتغالية، ونديه لغة ثانية من قبل هي العربية وتساءل المتعلم لماذا لا يستطيع أن يحتفظ باللغتين (البرتغالية والعربية) مفردتين عن بعضهما البعض

إن السؤال عن عدم القدرة على الاحتفاظ باللغات واللغات النسيية مفردة عن بعضها البعض، وكذلك السؤال عن السبب في حدوث الخلط والدمج بين اللغات المختلفة المعروفة مسبقاً، وتلك التي في صور التعلم؛ هو لب البحث في النقل اليلعوي كما وصف كثير من المتعلمين تحريمهم في التأثير بلغات ليس بينها أي صلة أو قرابة، كما هي الحال في دراسة لني تصممت البرتغالية والعربية وهناك مثل آخر (اتصال شخصي) من متكلم أصلي إنجليزي أمضى في تركيا وقتاً ليس بالقصير ويروي أنه عندما حاول أن يتكلم الألمانية، أثناء وجوده في ألمانيا، حيث ذهب إلى هناك من قبل، ما يأتي "لشدة دهشتي، خرجت التركية"

فيديو ، على هذا ، أن هناك ظاهرة يمكن أن نسميها "تحدث بالأجنبية" talk foreign والسؤال الذي يسعي أن نناقشه هو ما صادئ النقل في هذه الحالات؟ أحد هذه المبادئ ، إذا اقترح في وقت مكر ، هو التشابه الصوتي ، حيث لاحظته هوجن Haugen (١٩٥٣م) وقد رأينا هذا في مثال العرسنة الألمانية في (٥.٢٢) وهب مثال آخر جاء من متكلم أصلي بالإنجليزية يعرف العربية ويحاول أن يتكلم الإيطالية ليحيب عن سؤال في الصف .

(٥.٢٣) متكلم أصلي بالإيطالية

Quanti anni ha?
how many years you have
'How old are you?'

'كم عمرك؟'

متكلم أصلي بالإنجليزية يعرف العربية

Ho sessenta anni.

I have 60 years (بهدية الكلمة ليست إيطالية)

'I am 60 years old.'

'عمري ٦٠ سنة'

الهدف المقصود

Ho sessenta anni.

I have 60 years.

عمري ٦٠ سنة'

ستدل المتكلم في هذا المثال النهاية العربية im ، كما في shannim ('سواب في العربية) بالإيطالية anni سواب وعلى هذا فليس لدينا فقط تشابه صوتي ، ولكن لدينا أيضاً مبدأ ثاب للنقل اليلعوي ، ألا وهو قول المعنى meaning plausibility فالتوقع هنا أنه لن يكون هناك خلط في المفرد ، لأن الصيغة المفردة لكلمة سنة في العربية

هي *shana*، وهي صيغة لا تشبه صوتياً الصيغة المقابلة في الإيطالية *anno* وهذا المبدأ في النقل اليلعوي شبيه بما ناقشناه في القسم (٥،٢،٣). وكما لاحظنا هناك، يجب أن يرى المتعلمون بعض التشابه بين الصيغ (إما صوتياً أو وظيفياً) قبل أن يحدث النقل ومن المهم، مرة أخرى، أن نلاحظ أن النقل اليلعوي، ومن خلال تعريفه، لا يحدث في سياق اكتساب اللغة الثانية، ولكن في سياق اكتساب اللغات المتعدد إلا أن يجب أن يحدد إلى أي مدى يمكن للمبادئ التي تحكم حالة واحدة، أن تحكم (أو لا تحكم) حالة أخرى ويُعدّ اكتساب اللغات المتعدد^(٢) منطقة حديثة في البحث، ولهذا السبب فالدراسات التطبيقية حولها قليلة نسبياً.

ويبدو أن النقل اليلعوي يشير عدداً من القضايا النظرية المهمة هل تحدث المعرفة المكتسبة تدريجياً لغة بعد الثانية فرقاً في أنواع النقل المشاهدة؟ كيف تُستعمل (أو لا تستعمل) المعرفة باللغة البسيطة في إضافة لغة ثالثة أو رابعة أو خامسة؟ وتحت شروط معينة، وفقط عند وجود النقل العكسي من اللغة البسيطة عودةً إلى اللغة الأصيلة، هل هناك مجموعة متوالية من التأثيرات من اللغة البسيطة عوده إلى اللغات البسيطة السابقة وحتى إلى اللغة الأصلية؟ وأكثر أهمية للنظريات الحديثة حول النقل اليلعوي، واعتماداً على وجود بعين فقط في العقل المتعدد اللغات، ما المبادئ التي تمنع نقل اللغة الأصلية في نطاق اكتساب اللغات المتعدد والتي تشجع (أو لا تشجع) التححرر؟

(٢) دراسات سابقة حول اكتساب لغات غير اللغة الأصلية أو الثانية يُشار إليها بأنها اكتساب اللغة الثالثة أو حتى بأنها ثلاثة اللغات *trilingualism* وبالرغم من أن هذه خطوة متقدمة على تلك التي تشير إلى اكتساب جميع اللغات غير الأصلية بأنها اكتساب اللغة الثانية، يعتقد أن هذا مصطلح غير جيد، لأنه في معناه الحرفي لا يمكن أن يُصَفّ اكتساب اللغات الإصغية دون أن يحدّد أنها اللغة الثالثة أو الرابعة أو الخامسة أو السادسة بالإضافة إلى أن هذا المصطلح يعطي الأفضلية للغة "الثانية"، أي لليلعوية الثانية، وليس هناك دليل تطبيقي يخلص إلى أن هذه هي (أو ليست هي) الحقيقة، ولهذا فقد خُترع أن يستعمل المصطلح الأكثر حداثة اكتساب اللغة المتعدد.

ما المبدئي (غير تلك التي توقفت سابقاً) التي اقترحت لتسهيل النقل اليلعوي، والتي عالباً ما تصاحب مع نقل اللغة الأصلية؟

بحث ديوييل Dewaele (١٩٩٨م) عمدة اكتساب المرادات في سحتين من لغة بينية فرنسية شفوية كانت اللغة البنية في إحداها اللغة الثانية لمتكلمين أصليين بالهولندية، وكانت الفرنسية في الأخرى اللغة الثالثة مع وجود الإنجليزية لغة ثانية مسبقاً وكان أحد أهدافه أن يحس حدوث نقل يلعوي لدى المجموعة الأخيرة من لغتها الإنجليزية الثالثة التي تحجر اللغة الأصلية الهولندية. وقد صممت التجربة بحيث إذا اقترب المتعلمون من اللغة البنية الإنجليزية السابقة أكثر، وليس إلى لغتهم الأصلية الهولندية، يمكن عدئو أن يظهر نقل اليلعوي، لأن هذا لا يمكن أن يحدث مع المجموعة الأولى التي تمثل فيها الفرنسية اللغة البنية فقط وقد أظهرت النتائج أن المجموعة التي لديها لغة ثانية فقط (الفرنسية) دت كثيراً من اللغة الأصلية (الهولندية)، بينما اقررت المجموعة التي لديها لغتان بيتان إلى اللغة الأجنبية الأولى (الإنجليزية) في إنتاج اللغة الفرنسية

كما احتسرت دي أنجيليس De Angelis (١٩٩٩م) إنتاج اللغة الإيطالية من متكلم كندي لغته الأولى الفرنسية مع ثلاث لغات أجنبية الإسبانية، والإنجليزية، والإيطالية فوجدت نوعين من النقل اليلعوي (أ) نقل يلعوي معجمي تام، و(ب) نقل يلعوي معجمي حرثي وصنعت أمثلة في النوع الأول من النقل بناء على استعمال كلمة بعيدة تماماً عن اللغة الهدف مأخوذة من لغة بنية سابقة في إنتاج اللغة الهدف (الإيطالية) أما النوع الثاني من النقل فقد شمل أمثلة حيث تستعمل فيها معومات صرفية جرتبة من كلمة معبنة في لغة بنية بعيدة عن اللغة الهدف، في إنتاج اللغة الهدف الإيطالية وقد وجدت دي أنجيليس ظهور كلا النوعين من النقل اليلعوي من الإسبانية إلى الإيطالية، والذي، تبعاً لواحد من المبادئ المهمة في هذا

النطاق، أظهر بمادح قوية من التشابه الصوتي بين اللغتين ثم نوقشت النتائج بناءً على كيف يخلق التشابه الصوتي بين اللغات، أو فيما بينها، الظروف المناسبة للتفاعل ليستقل هذا التشابه إلى كلمات بعيدة عن اللغة الهدف من اللغات الأخرى وناقشت نتائج أيضاً كيف تدخل العناصر المعجمية في تنافس لدى الاختيار منها وقد ذكر عدد من الفرصيات لتفسير عدم نقل من اللغة الأصلية، مع أن ظاهرة "تحدث بالأحسية" بدأت مهمة للمتكلمين باللغة النسيبة.

وفي محاولة للبحث في سؤال مهم في هذه المنطقة من البحث، تساءل كلين Klein (١٩٩٥م، مقبلاً من مقال في ١٩٩٤م) عما إذا كانت معرفة أكثر من لغتين وحده تسهل اكتساب لغات إضافية من خلال نموذج النحو العائلي (UG) لاكتساب (نظر الفصل ٧) فقد منحت مجموعات متقابلة من أحاديي اللغة monolinguals (الإنجليزية هي اللغة الثابتة) ومتعددي اللغات multilinguals يتعلمون الإنجليزية بصفتها اللغة الثالثة أو الرابعة في اكتساب (أ) تعلم لغتين و (ب) تعلم النحو فوجدت أن متعددي اللغات تفوقوا على أحاديي اللغة في كلا النوعين من التعلم واستنتجت أن متعددي اللغات طوروا طرقاً تساعد في تفعيل مقاييس النحو العالمي L.G parameters وكانت تلك الطرق متقدمة لغوياً، وطوّرت عن وعي وقصد، إذ عزّرت تعلم المفردات، كما قدمها نوماس (١٩٨٨م)، وعزّرت طرقاً في التعلم أقلّ محفظة، كما قدمها روبل (١٩٩٢م) وهناك أدلة تؤيد وجهة النظر التي تقول إن المتعلمين متعددي اللغات "فصل من أحاديي اللغة (مثلاً رامسي Ramsay، ١٩٨٠م)، وهناك كذلك أدلة معارضة لب (ناباك Nayak، هانس Hansen، كروجر Krueger وماكنوفلر، ١٩٩٠م) وبالرغم من أن هذه المراجع لم تناقش احتمال أن يكون النقل إستراتيجية لتسهيل (انظر كوردر، ١٩٦٧م)، إلا أنه يمكن أن يكون عملاً مركزياً في الإجابة عن هذا السؤال

وهناك دراسات أخرى حول اكتساب اللغات المتعدد، يمكن أن تعداد قراءتها بصفتها تدعم التأثير الإيجابي في مقابل التأثير السلبي للنقل اليبعوي فيما يتعلق بالتركيب والتنظيم العقلي للمعجم ثنائي اللغة. فقد قاست أبووارة Abunuwara (١٩٩٢م) تأثير التداخل لدى متكلم لعتة الأولى العربية، وقد اكتسب العربية والإبحيرية بصفتها لعين ثابتين. وقد وجدت في نتائجها أن هناك (أ) علاقة متساوية (مستقلة independent) فيما بين اللعين غير الأصليين، (ب) علاقة مركبة (تطعل interdependent) بين اللغة الأصلية واللغة الأصعب من اللعتين غير الأصليتين، و(ج) علاقة متوسطة بين اللغة الأصلية واللغة الأقوى من اللعتين غير الأصليتين.

وأخرى دي حروت de Groot وهو كس Hocks (١٩٩٥م) دراسة أخرى احترت العلاقة بين الكفاءة اللعوية والتنظيم الدلالي للمعجم في مجموعتين من ثلاثي للعت "غير المتواردة" (هولندية - إبحيرية - فرسية) وقد افترض أن في كل من اللغة لأصلية واللغة الأجنبية الصعيفه تركيباً معجمياً مكوناً من "كلمة - ارتبط" word-association، بينما افترض أن في كل من اللغة الأصلية واللغة الأجنبية القوية تركيباً معجمياً مكوناً من "مفهوم وسيط" concept-mediation. وقد خلصت المعلومات اللعوية، في هذه الدراسة، إلى أن الكفاءة في اللغة الأجنبية تحدد التنظيم الدلالي للمعجم لدى المتكلمين متعددي اللغات.

كما ناقش التشابه اللعوي وتأثيره عدد من الباحثين في حقل دراسات اكتساب اللغة المتعدد (دي أنجيليس، ١٩٩٨م؛ ديوييل، ١٩٩٨م؛ ربحوم، ١٩٨٧م؛ سلبكر ويومجارتر كوهين، ١٩٩٥م؛ ستدحي Stedje، ١٩٧٧م؛ فيلدوميك Vildomec، ١٩٦٣م؛ ويليامز Williams وهاماربيح Hammarberg، ١٩٩٨م) فأشار فيلدوميك (١٩٦٣م) إلى ملاحظة مارال الباحثون يفيمونها ويحترونها حتى اليوم، تتلخص في أنه عند إنتاج اللغة الثالثة، هناك كلمات وطيعيه functors، مثل

حروف آخر، وأدوات التعريف/التكثير، وأدوات الربط، عداً ما يكون مصدرها من لغة الثانية، وليس من اللغة الأصلية وربما يحدث هذا أيضاً حتى عندما لا تكون اللغات متشابهتين صورياً.

وقد نوقش استعمال الكلمات الوظيفية من لغة ثانية، بدلاً من اللغة الأصلية، في إسح اللغة الثالثة في دراسات كل من سندجي (١٩٧٧م)، ورجبوم (١٩٨٧م)، وويلبمر وهاميريرج (١٩٩٨م) فوجد سندجي (١٩٧٧م)، الذي اختبر فلبنديين يتعلمون الألمانية لغةً ثالثة مع وجود لغة ثانية لديهم هي السويدية، أن الكلمات الوظيفية تنتقل عائداً من اللغة الثانية بدلاً من اللغة الأصلية وفي دراسة أخرى لمعلومات لغوية في مقالات كتبها بالإنجليزية (ل٣) طلاب فلبنديون مع وجود لغة ثانية لديهم هي السويدية، ووجد رجبوم (١٩٨٧م) ١٨٧ مثالاً على الانتقال الكامل من السويدية اللغة الثانية، و٨ أمثلة فقط من الفلندية اللغة الأولى وفي مثله النقل من السويدية، كان ٦٧/ من لعناصر المعجمية كلمات تحتوي، و٣٣/ منها كلمات وطبيعة أم ويليامر وهاميريرج (١٩٩٨م، ص ٢٩٦) فقد احتسراً أمثلة مما سمّاه "انتقالاً لغوياً غير معدّل" "non-adapted language switches" (مثلاً: نقل دون تعديل) في دراسة طولية مدتها سبب لمنعلّم إنجليري يتعلم لغةً ثالثة (السويدية)، وبعته البنية الأولى الألمانية ومن النتائج المهمة في هذه الدراسة أنه حتى عندما لا يوجد تشابه مباشر، فإن بعض الصفات تركيبية أو المعجمية للغة الثانية (الألمانية) كانت حاضرة في لغة المتعلم السويدية (ل٣) وقد حصص المؤلفان إلى أن اللغة الثانية الألمانية كانت فاعلة بالتواري مع اللغة الثالثة

ولو كانت بعض هذه الدراسات طولية، لأصبح لدينا أدلة، ليس فقط على وجود النقل اللغوي، ولكن أيضاً على استمراريته ولو تحقق هذا بالفعل، فلربما يعود إلى نتيجة واحدة مهمة حول نظريات النقل اللغوي. يجب أن تشمل نظريات

النقل اللعوي، التي قصد منها أن تكون عامة، اكتساب اللغات المتعدد، حيث النقل اليلعوي شائع، كما يسعى أن تظهر هذه النظريات مدعياً أن تأثير النقل موجود في الدراسات الطولية ومن فصول الكلام أن يقول إن النقل اللعوي من لغة بيئية واحدة إلى أخرى، ومبادئ تأثير حجب اللغة الأصلية يجب أن يكونا ضمن أي نظرية عامة في النقل

(٥، ٤) خاتمة Conclusion

تبعاً في هذا الفصل وفي الفصل ٣ تريح مفهوم النقل من بداياته لسلوكية المتكلم وحتى بصورة العقلي في الوقت الحاضر ولكن سربط، في المصليين (٦ و ٧)، مفهوم النقل بمصاي حديثة ظهرت في نظريات لعوية تتعلق باكتساب اللغة الثانية

اقتراحات لقراءات إضافية Suggestions for Additional Reading

Language transfer in language learning Susan Gass & Larry Selinker (Eds) John Benjamins (1992).
Cross linguistic influence in second language acquisition Eric Kellerman & Michael Sharwood Smith (Eds). Pergamon Press (1986).
Language transfer Terrence Odlin. Cambridge University Press (1989)
The role of the first language in foreign language learning Hakan Ringbom. Multilingual Matters (1987).

قصايا للمناقشة Points for Discussion

١ - المعلومات اللعوية التالية من إجابات ٨١ متكلم أصلي بالهولندية كانوا تعلمون الإنجليزية (المعلومات اللعوية من كيلرمان، ١٩٧٩م انظر أيضاً مشكلة ٢ ١ في جاس وسوراس وسليكر ١٩٩٩م) وقد أعطي الطلاب كل واحد من الحمل الهولندية النحوية في العمود ١ (كلها تحتوي على لكلمة *breken* يكسر)، ثم طلب منهم أن يدكروا إذا كانوا يعتقدون أن المقبلات الإنجليزية المترجمة (في العمود ٢) صحيحة محتوياً في الإنجليزية وقد وصفت في العمود ٣ أمام كل جملة ستة الذين أجابوا بأنها ممكنة في الإنجليزية من ٨١ فرداً قالوا إنها صحيحة محتوياً

الجملة الهولندية (كتبها صحيحة عموماً)	المقابل الإنجليزي	الإجابات من القبيلة للترجمة
Welk land heeft de wapenstilstand gebroken	Which country has broken the cease-fire?	28
2 Zij brak + wereldrecord.	She broke the world record.	51
3 Zij brak zijn hart	She broke his heart	79
4 De golven braken op de rotsen	The waves broke on the rock.	35
5 Hij brak zijn woord.	He broke his word.	60
6 Hij brak zijn been.	He broke his leg.	81
7 Het ondergrondse verzet werd gebroken	The underground resistance was broken	22
8 Dankzij 'n paar grappjes was 't eindelijk gebroken.	Thanks to a few jokes, the ice was finally broken.	33
9 'n Spelletje zou de middag enigszins breken.	A game would break up the afternoon a bit.	11
10 Zijn vaak werd door 'n boom gebroken.	His fall was broken by a tree	17
11 'n Kopje brak	The cup broke	64
12 Nood breekt wet	Necessity breaks law (a saying)	34
13 Sommige arbeiders hebben de staking gebroken.	Some workers have broken the strike	9
14 Na 'n ongeval 's hij 'n gebroken man geworden	After the accident, he was a broken man.	6
15 Zijn stem brak toen hij 13 was	His voice broke when he was 13	17
16 De man brak zijn eed	The man broke his oath	47
17 De lichtstralen breken in het water	The light rays break (refract) in the water.	29

[وفيم يأتي ترجمة حرفية للجمل حسب التسلسل]

- ١ أي دوله كسرت وقف إطلاق النار؟ ١٠ - لقد كسر شلاله عن طريق شجرة
- ٢ - هي كسرت السجل العالمي ١١ الكأس كسر
- ٣ هي كسرت قلبه ١٢ الضرورة تكسر القانون (مثل)
- ٤ الأمواج كسرت على الصخرة ١٣ بعض العمال كسروا الإضراب
- ٥ هو كسر كلمته ١٤ بعد الحادث، كان رجلاً مكسوراً
- ٦ هو كسر رحله ١٥ - صوته كسر عندما كان ١٣
- ٧ انقادومه الأرضية كسرت ١٦ الرجل كسر خلفه
- ٨ شكرا لكات فيلة، الثلج كسر أخيراً ١٧ أشعة الضوء تكسر في الماء
- ٩ - سوف تكسر المدرة بعد الظهر

- (أ) تأمل ستة الحمل التي حُكِمَ عليها بأنها قابلةٌ للترجمة في العمود ٣ رُتِبَ هذه الحمل من جهة قابليتها للترجمة من الأكبر إلى الأقل للكلمة الهولندية *breken*
- (ب) تأمل المقابلات الإنجليزية المترجمة في العمود ٢، ومع النظر إلى معاني الحمل الهولندية، ما المروق التي ربما تفسّر الدرجات المتفاوتة لدرجة القابلية للترجمة المعينة لكل مقابل؟ على سبيل المثال، كيف تفسّر ستة القبول ٨١/ للعصر ٦، وستة القول ٧٩/ للعنصر ٣، لكن ٦٤/ فقط للعنصر ١١؟
- (ج) كيف يمكن أن يتسبأ تحليلك قابلية الترجمة لمقابل كلمة يكسر في لعبك الأصلية أو أي لغة تعرفها؟

٢. قارن نسّوات فرصية التحليل التقابلي حول النقل مع نسّوات كلرمار كيف يختلفان؟ وكيف يتشابهان؟

- ٣- فيما يأتي معلومات لغوية من متكلمين أصليين بالتشبيكية يتعلمون الإنجليزية، ومن متكلمين تشبث يتعلمون الروسية (دوشكو، ١٩٨٤م) يمثل العمود ١ (الإنجليزية لغة ثانية) صبيحاً غير أكيدة (أشير إليها بالنجمة *) أي أن المتعلمين التشبث لا يُتجور المجموع أو صبيح الرمن الماضي أبداً، كما هو موضح في العمود ٢:

لروسية لغة أولى	الروسية لغة ثانية	التشبيكية لغة أولى	الإنجليزية لغة ثانية
Ucitelja Rabotnicy	Ucitele rabotnice	Ucitele Delnice	صبيح جمع *Teacherele *workwomanci
Vozruk	Vozniknul	Vznukl Vznuknul Umrei	الرمن الماضي Ansenul *he dicecl
Onumer	onumre)		

- فهناك، كما يمكن أن تلاحظ، نقل واضح من نهايات الكلمات من التشبيكية إلى الروسية، لكن ليس من التشبيكية إلى الإنجليزية. ما سبب هذا في رأيك؟ لماذا يمكن أن تشكل هذه الحقائق مشكلةً لنظرية قائمة على اللغة الأصلية في اكتساب اللغة الثانية؟

- ٤ - سجّل ثلاثة متكلمين بلغة ثانية مختلفة (وبلغاب أصلية مختلفة) اطلب من متكلمين أصليين التعرف على النعمة الأصلية للمتكلمين بـء على اللهجة هل هذا سهلٌ عليهم سيّاً؟ ما الذي سهل أو صعب عليهم الأمر للوصول إلى الإجابة الصحيحة؟ حد الآن المقالات الإشائية الموجودة في القصبة ١٠ في الفصل ٣ هل يمكن للمتكلمين الأصليين أن يصدوا إلى الإجابة الصحيحة؟ إذا فعلوا ذلك ، فما الذي سهل أو صعب عليهم الأمر للوصول إلى الإجابة الصحيحة في هذا المثال؟
- ٥ تأمل ظاهرة التصادي التي توقفت في هذا المصل ، حيث اكتشفت بشكل أساسي في مجال النحو لماذا ، في رأيك ، حصل هذا في ذلك المجال بالتحديد؟ هل من الممكن دراسة التصادي في الأصوات؟ في المفردات؟ لماذا نعم ولماذا لا؟
- ما قيمة أن نعرف التصادي للنقص في الاستعمال؟ هل يمكن للمرء أن يعسر النقص في الاستعمال ، ليس بالضرورة بصفته تصادياً ، ولكن بصفته اختياراً مقصوداً لتركيب آخر؟ كيف يمكن للمرء أن يستكشف هذا الاحتمال تطبيقياً؟

اللغويات واكتساب اللغة الثانية SLA AND LINGUISTICS

تأثر اكتساب اللغة الثانية، وهو علمٌ حديث نسبيًا، في تشكُّله بعلومٍ أخرى كما أثر اكتساب اللغة الثانية، في المقابل، بشكلٍ واضح في هذه العلوم الأم وفي الوقت الحاضر، يُصَفُّ بعضهم اكتساب اللغة الثانية على أنه علمٌ مستقل له برنامجه الخاص في البحث ويرتكز اهتمامه على علومٍ عدَّة، بينما يصنِّفه آخرون على أنه علمٌ فرعي لهذا العلم أو ذلك. أما نحن فمرى من الأفضل أن نطرح إلى اكتساب اللغة الثانية على أنه علمٌ مستقل به ارتباطاتٌ قويَّة بالعلوم الأخرى، لأن له كمًّا هائلًا من البحوث، وتقاليده بحثية قوية.

في هذا الفصل والمصطلحات الثلاثة الآتية، سنركِّز على ثلاث مناطق يرى فيها علاقة اكتساب اللغة الثانية بالعلوم الأخرى في أقوى صورها، وهذه العلوم هي اللسانيات (المجلدات ٦ و ٧)، والدراسات النفسية (المجلد ٨)، واللغويات الاجتماعية (المجلد ٩) ولا يعني هذا أن هذه هي المناطق الوحيدة التي يعبث اكتساب اللغة الثانية دوراً فيها، ولكنها اختيرت كمثلاً لغيرها وسوف نركِّز عمومًا على الأثر الذي تركته هذه العلوم في اكتساب اللغة الثانية، لكنا سوف نناقش في مواضع قليلة الأثر الذي تركه، أو يمكن أن يتركه، اكتساب اللغة الثانية في هذه العلوم.

فأما لأثر الذي تركه كلٌّ من هذه العلوم على اكتساب اللغة الثانية، فمن الممكن أن نجد في التركيز العام لكلٍّ منها، واللسانيات تركز على نواتج الاكتساب (أي: توصيف النظام الذي ينتجه المتعلمون)، واللسانيات النفسية تركز على المعالجة التي تُتدع بها تلك الأنظمة (أي: توصيف المعالجة التي عن طريقها يتدع المتعلمون نظام استعهم)، واللسانيات الاجتماعية تركز على العوامل الاجتماعية التي تؤثر في النواتج اللغوية للاكتساب وعلى أي حال، هناك سمة واحدة مشتركة بين كل هذه العلوم، ألا وهي مشكلة التعلم، أي: كيف يستطيع المتعلمون أن يكتسبوا تعقيدات لغة إنسانية ثنية؟

(٦.١) العالميات اللغوية Language Universals

تركب اللسانيات أثرها في اكتساب اللغة الثانية منذ ظهوره، وكان لكل طريقة في اللسانيات عالماً تأثيراً على البحث في اكتساب اللغة الثانية، وسنجد نقاشاً، في هذا الفصل، بعلاقة اكتساب اللغة الثانية بمطلق البحث الذي هيمنت على درسته عبر السنين. وأما بالنسبة إلى اللسانيات واكتساب اللغة الثانية، فقد كان التركيز الأساسي على العالميات اللغوية language universals، إذ ساد اتجاهان في دراسة العالمات اللغوية كان لهما أعمق الأثر في دراسة اكتساب اللغة الثانية، وقد تطرق هذا الكتاب لكليهما، العالميات الوعية typological universals (القسم ٦.٢) والنحو العالمي (الفصل ٧) وسوف نبحث بالإضافة إلى هذين الموضوعين العميقين، اكتساب الرمز، الوجهة tense/aspect (لقسم ٦.٣) الذي يجمع بين معنى الفعل والصيغة النحوية morphological form ووظائف الأصوات (لقسم ٦.٤)

ماداً تعدّ دراسة العالميات اللغوية مهمة في اكتساب اللغة الثانية؟ فمن الأسئله المبكرة حول طبيعة أنظمة اللغة ثنية السؤال الذي يتعلو بالمدي الذي يمكن أن تُعدّ فيه تلك الأنظمة "تعانٍ طبيعية"

بكم وراء فرصته النحه السسه افراض عبر مكتوب يقول بان اللغات السسه هي انظمة
عونه شانه شان اللغات الطبيعيه (واعمي بـ "اللغات الطبيعيه" أي به إسمه بشرى فيها
مجمع من المتكلمين وتطور عبر الزمن من خلال عملية الشوء والتطور العامة) وهذا
يعني أن اللغات البييه هي لغات طبيعيه (أدجيميان Adjemian ١٩٧٦م ص ٢٩٨)

فماذا يعني قولنا إن اللغات البييه ، أو لغات المتعلمين ، أنظمة طبيعیه ؟ هذا لا
يعني أن كل اللغات البييه على درجة من التعقيد مثل كل اللغات الطبيعية ، لأنها بكل
وصوح ليست كذلك . فمعظم التراكيب المعقدة لا تظهر حتى وفو سآحر في عملية
التعلم وما يعيه بذلك هو أنه إذا بدا أن أي ظاهرة لغوية معينة هي صيغة غير ممكنه في
أي من لغات العالم ، فستكون أيضاً صيغة غير ممكنة في نظام اللغة الثانية وهناك على
سبيل المثال نموذج متوقع في تشكيل العبارات الموصولة في لغات العالم ، وهو أن أي
لغة يوجد فيها وصل للمفعول به المباشر (حيث تكون الصيغة الموصولة مفعولاً به
مباشراً) ، فسيوجد فيها أيضاً وصل للمفاعل (حيث تكون الصيغة الموصولة فاعلاً)

(٦،١) وصل للمفعول به المباشر

That's the man (whom) I saw yesterday

ذلك الرجل (الذي) رأيته أمس

(٦،٢) وصل للمفاعل

That's the man who saw me yesterday

ذلك الرجل الذي رأي أمس

ونفترض صحة هذا التعميم العالمي ، فإن لن نتوقع أن يجد متعلمين للغة ثانية
يستطيعون صياغة عبارات موصولة للمفعول به المباشر دون أن يكونوا قادرين على
صياغة عبارات موصولة للمفاعل وإذا فعلوا ذلك فسعد هذا حرفاً لغائياً لغويته ، مما
يعطي انطباعاً بأن لغات المتعلمين نفسها ليست لغات طبيعية

وليس هذا لنقول بأنه لن تكون هناك صيغ في لغات المتعلمين تحرق معايير اللغة
الهدف ومعايير اللغة الأصلية ، بل نقول لهذا لتشير إلى أنه ، في مثل هذه الحالات ،

سوجد صيغ اللغة النيبية تلك في بعض لغات العالم وعلى هذا، رى محمد معلّم
إيطالي، هنر صياً للغة الفرنسية يقول

*Je vois .es. (٦,٣)

'I see them

'أنا أراهم'

بدلاً من أن يقول الصيغة الفرنسية، الصحيحة

Je les vois. (٦,٤)

'I see them'

'أنا أراهم'

رغم أن (٦,٣) تحرق معايير المدرسة ومعايير لإيطالية أيضاً، لأن الإيطالية،
مثل الفرنسية، تصع الصمير قبل الفعل المحدود finite verb، كما في (٦,٥)

(Io) li vedo. (٦,٥)

'I see them.'

'أنا أراهم'

ويلاحظ من أن صيغة لغة النيبية في (٦,٣) لا تماثل أي من اللتين الهدف أو
الأصلية، فيها ليست حرفاً للمعايير لعلمية؛ لأن الصيغة غير النحوية (فاعل + فعل +
مفعولاً به صميراً) موحودة في لغات أخرى، مثل الإنجليزية

I see them. (٦,٦)

هم أرى أن

'أراهم'

والسؤال، إذن، في اكتساب اللغة الثانية هو: إلى أي مدى تحكم الميود، التي
تحكم اللغات الطبيعية، أنظمة المتعلمين اللغوية أيضاً؟ وبصيغة أخرى إلى أي
مدى يكون تنوع لغات المتعلمين محدوداً؟ وقد صيغت إحدى الإجابات عن هذا

السؤال على شكل نظرية هي فرضية الانسجام التركيبي في اللغة البنية

Interlanguage Structural Conformity hypothesis

كل انغاليات بلعوبه الصحيحه في اللغات الأولى هي أيضاً صحيحة في لغات بيته
(بيكمان، ومورافسك Muravosik، وويرث Wirth، ١٩٨٩م، ص ١٩٥)

وهذا طرق عديدة يمكن من خلالها أن تؤثر العمليات اللغوية في تطور نحو
للغات الثانية (أ) فيمكن لها قطعياً أن تؤثر في شكل نحو المتعلم في أي وقت فإذا كان
هذا صحيحاً، فمن يكون هناك أبداً أي مثال على حرق عالمية لغوية معينة في نحو
للغات الثانية أو (ب) يمكن لها أن تؤثر في ترتيب الاكتساب، حيث ستكون الصيغ
الأكثر وسمماً marked forms احرى ما يُكتسب أو، في حال العالميات الاستيعابية
implicational universals (انظر القسم ٦،٢)، يمكن أن نتوقع أخطاء أقل في الصيغ
الأقل وسمماً أو (ج) يمكنها أن تكون واحدة من القوى المتفاعلة الكثيرة في تحديد شكل
نحو المتعلمين

(٦،٢) العالميات النوعية Typological Universals

نشأت العالميات النوعية من بحث جرينبيرج Greenberg (١٩٨٣م) في
اللسانيات ويحاول اللغويون في هذا الاتجاه من دراسة العالميات، أن يكتشفوا
التشابهات / تفروقات الموحدة في اللغات عبر العالم، أي محاولة تحديد النوعيات اللغوية
linguistic typologies أو ما "أنوع" اللغات الممكنة وأحد أهم الاكتشافات في هذا
الاتجاه إمكانية التعميم عبر اللغات عبر المتقاربة وغير المتجذرة جغرافياً، وذلك فيما
تتعلق بحدوث تركيب في اللغات أو بالتراكيب المشتركة بينها ويُعبر عن كثير من
العالميات النوعية بما يُسمى التطبيقات فمثلاً إذا وُجدت في لغة ما الصيغة س، فإن
فيها أيضاً الصيغة ص وفي عمل جرينبيرج الأصلي، يعتمد كثير من العالميات (أو

البرعات العالمية) على ترتيب الكلمات، كما في الآتي: "في اللغات التي تسبق فيها حروف الجر الاسم المجرور، دائماً ما يتبع المصاف إليه possessor الاسم المتحكم governing noun، أما في اللغات التي تسبق فيها حروف الجر الاسم المجرور، فدائماً ما يأتي الاسم المتحكم تبعاً للمصاف إليه" (جربيرج، ١٩٦٣م، ص ٧٨)

ومثالاً في اللغات التي تسبق فيها حروف الجر، مثل: الفرنسية والروسية والإيطالية، نتوقع أن نجد الاسم الذي يمثل المصاف possessed يسبق المصاف إليه، وهذه هي الحال في الواقع، إذ تصوع كل اللغات الثلاث الإضافة بالطريقة نفسها:

الفرنسية

le chien de mon ami (٦,٧)

the dog of my friend

صديقي كلب

"كلب صديقي"

الروسية

sobak moego druga (٦,٨)

dog my [GEN] friend [GEN]

كلب صديقي

"كلب صديقي"

الإيطالية

il cane di mia madre (٦,٩)

the dog of my mother

أمي كلب

"كلب أمي"

ولكن في اللغات التي تسبق فيها حروف الجر الاسم المجرور، مثل التركية، يكون

الترتيب معكوساً كما يُشاهد في (٦,١٠ و ٦,١١)

التركية

(٦, ١٠) مقتبس من

Language Files (Jannedy, Poletto, Weldon, Eds. Sixth Edition, 1994, p 153)

deniz an ocean محيط

denize = to an ocean إلى محيط

denizen = of an ocean لمحيط

(٦, ١١) مثال على الإضافة (مقتبس من كومري Comrie, ١٩٨١م)

kadın-in cavug-u
woman [GEN] chicken-her

دجاجة ها المرأة [مضاف إليه]

'the woman's chicken

"دجاجة المرأة"

وتمثل الإنجليزية استثناء نوعاً ما هنا، إذ تسمح، ليس فقط بالترتيب المتوقع (the

leg of the table رجل الطاولة)، ولكنها أيضاً تسمح بترتيب الكلمات غير المتوقع (my

friend's dog كلب صديقي)

وهناك عالميات لغوية أخرى يمكن أن تقرّر بطريقه صارمه (أو ثابتة)، مثل

اللغات التي يهمن عليها ترتيب فعل + فعل + مفعول به، دائماً يسبق فيها حرف

الجر الاسم المحرور

وهذا العالمي يمكن أن يُمثل بلغو مثل الويلزية التي يأتي فيها الفعل أولاً في

لترتيب، كما يسبق حرف الجر فيها الاسم المحرور أيضاً (المثال مقتبس من كومري،

١٩٨١م، ص ٨١):

Lladdwyd y dyn gan y addraig. (٦, ١٢)

Killed-passive the man by the dragon

دراجون ال بـ رجل ال قُتل

'The man was killed by the dragon'

قُتل الرجل بواسطة الدراجون

وبافتراض أن اللغات الثانية حاصصة للقبود نفسها، فعادة يمكن أن تتوقع؟ وأكثر حالات الاختيار أهمية هي تلك التي تأتي من متكلمين مختلفين لعنتهم الأصلية عن اللغة الهدف فيما يتعلق بالعالمي المعبر محل البحث ، لأنه إذا كانت اللغات محل البحث متشابهتين ، يمكن أن يدعي المرء بأن النقل اللغوي هو النسب بمعنى آخر ، يتمكن من اختيار لفرضية التي تقول بأن العالميت عالميّة ، يجب أن تحيد إمكانية أن يكون مصدر لعالمي هو اللغة الأصلية ولأحد مثالا افتراضيا لو أن متكلما أصليا ببعده ما يأتي فيها لحار لاحقاً تعلم الإيطالية ، فستوقع أن المتعلم بمجرد أن تعلم أن الإيطالية يأتي فيها احار سابقاً ، فسيعرف أن المضاف إليه يجب أن تتبع الاسم المضاف

(٦،٢،١) حالة اختبار I الهرمية الموصلية

Test Case I: The Accessibility Hierarchy

سوف ندرس فيما يلي حالات اختبار قليلة حيث نُبحث لعياب الاستيعابية/الوعي من وجهة نظر اكتساب اللغة الثانية وري يكون العالمي الأكثر حصوعاً للبحث على مستوى واسع هو ذلك الذي يتعامل مع صياغة العبارة الموصولة والعالمي نفسه ، وهو معروف بالهرمية الموصولية ، كان قد ناقش باستفاضة في كيسان Keenan وكومري (١٩٧٧م) وأساس ابدأ هو أن يمكن أن تنبأ بأنواع العبارات الموصولة الموجودة في لغة معينة اعتماداً على الهرمية الآتية .

الهرمية لموصولية

St > DO > IO > OPREP > GEN > OCOMP^١

مفعول > مضاف إليه > مفعول > مفعول > مفعول > مفعول > فعل
اسم مفعول حرف آخر غير مباشر مباشر

ويسرر ه افتراض مهمان ، الأول - توجد في كل اللغات عبارات موصولة للفعل ، والثاني - تشمل التسؤات المطروحة هنا فيما يلي لو وجدت في لغة مبدرة

(١) نظر اليه مش (٩) في الفصل ٢ بتفسير هذه الأنواع من العبارات الموصولة

(٣) نظر فوكس Fox (١٩٨٧م) و كيباب (١٩٧٥م) بریدو عن الوصیح

الثانية يمكن أن يُستأ به اعتماداً على الهرمية الموصولية ويوضح الشكل رقم (٦،١) مثلاً على النتائج المسجلة من أداة تركيب الجمل في الدراسة فمع وجود أشياء في مضاف إليه^١، إلا أن التواتر حول الهرمية الموصولية تحقق بالمعل



الشكل رقم (٦،١) نسب الجمل لصحيحة في أداة تركيب الجمل (كل مجموعات)
(العدد=١٨٨) (جمع المفعول غير المباشر ومفعول حرف الجر معاً نظراً لستوكهما
المشابهة في العبارات الموصولة لإحصائية)

(المصدر: من "Language transfer and universal grammatical relations" by S. Gass, 1979, 29, pp. 327-344 by Research club in Language learning
طبع يادو

(٤) أراء جو ، تفسير النتائج غير المتوقعة للمصاف إليه ، ارجع إلى جاس (١٩٧٩م ، ١٩٧٩م ب)

الحساب المهم الآخر من الهرمية هو التطبيق المتعلق باستعمال صمائر الفصل (لانعكسات الصميرية) في العبارات الموصولة وفي (٦, ١٣ و ٦, ١٤) أمثلة على جمل تحتوي صمائر الفصل

*She danced with the man who [he] flew to Paris yesterday (٦, ١٣)

* سافرت مع الرجل الذي [هو] سافر إلى باريس أمس

*The woman who he danced with [her] flew to Paris yesterday (٦, ١٤)

* المرأة التي رقص مع [ها] سافرت إلى باريس أمس

فهناك علاقة عكسية بين الهرمية وصمائر الفصل، بمعنى أن صمائر الفصل أقرب إلى أن تستعمل في الهرمة الأدنى موقعاً منها في تلك الأعلى موقعاً

هرمية صمائر الفصل

OCOMP > GEN > OPREP > IO > DO > SU

فاعل > مفعول > مفعول > مفعول > مضاف إليه > مفعول

مباشر غير مباشر حرف الجر اسم تفصيل

وقد بحث هيلتستام Hy.tenstam (١٩٨٤م) صمائر الفصل بتفصيل أكبر، حيث جاءت معلوماته اللغوية من اكتساب السويديه لغة ثانية من متكلمين بالإسبانية، والفلسينية، واليونانية، والعارسية وتتوسع هذه اللغات في المواقع التي يمكن أن توصل، وأيضاً في الاستعمال الاختياري والإلزامي لصمائر الفصل وتحتوي السويدية على المدى الكامل من العبارات الموصولة (من فعل إلى مفعول اسم التفصيل)، ولكن لا تظهر فيها صمائر الفصل في أي من مواقع العبارات الموصولة وكانت أداة البحث التي استعملها هيلتستام هي تعريف الصورة، حيث كان أفراد عينة الدراسة يُسألون سؤالاً مثل "من في الصورة رقم ٥؟" لتكون الإجابة المتوقعة تحتوي عبارة موصولة "الرجل الذي يركض" وقد تطابقت نتائج دراسة هيلتستام مع تسويات

الهرمية، مع ظهور أكثر للانعكاسات لتصميره في مواقع أدنى في الهرمة منها في تلك المواقع الأعلى في الهرمية^{٥٦}

وبحتصار كنت نتائج الدراسات على انتسوات اعاسة للهرمية الموصولة مؤيدة لفكرة القائلة بـ نحو المتعلمين مقيّد بشكل مشابه نحو اللغات انطبعة ورعم أن هـ ملتون Hamilton (١٩٩٤م) ساد بهذا البحث خطوة إلى الأمام وتساءل حول عالمه العالمي، إلا أن الأدب في العموم ندعم هذا المبدأ العالمي

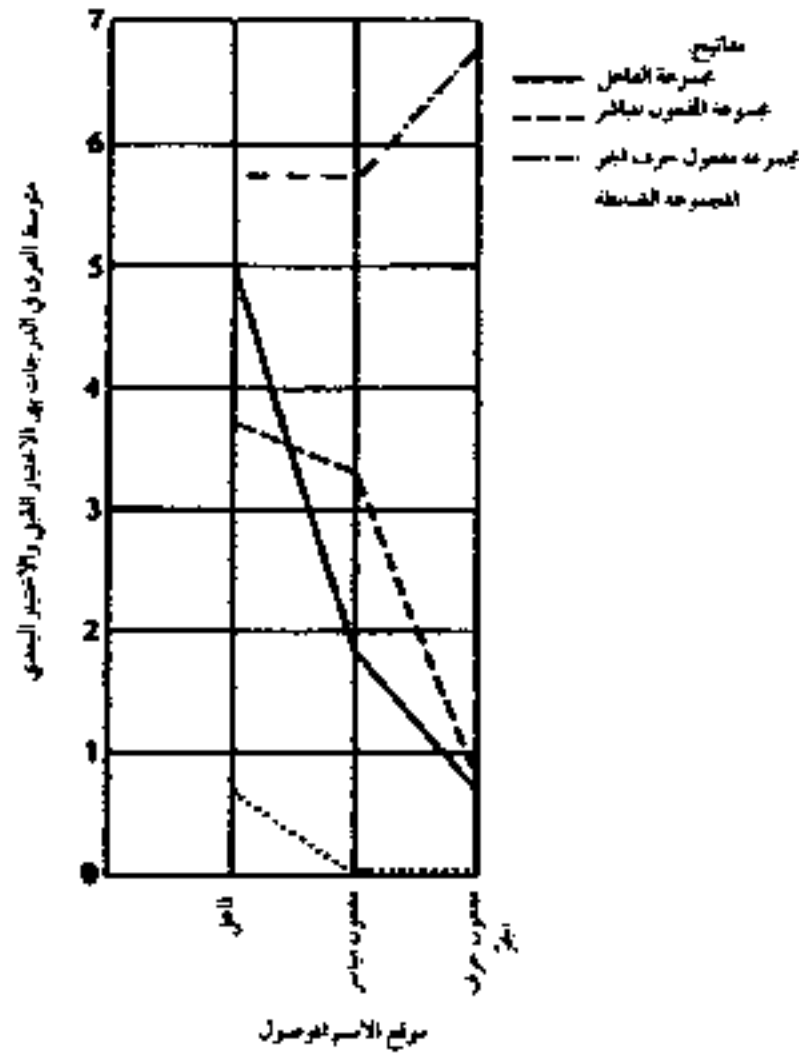
عندما نطرح إلى الهرمية الموصولة من وجهة نظر الاكسابية learnability، فلو أن الصعوبة تكمن في أساس هذا العالمي، فإننا نتوقع من المتعلمين أن يتعلموا الوصل وفقاً لترتيب مستويات الهرمية الموصولة وهناك تسوّأحر يمثل في شكل قدرات المتعلمين على التعميم فماداً سيحدث لو أن معلماً، ولقل من خلال اتعيمات لدرسة، تعلم مستوى أصعب من العبارات الموصولة قبل أن يتعلم مستوى أسهل هل سنعلم معرفته بتركيب تلك العبارة الموصولة الأصعب على اكتسابه مستويات العبارة لموصولة الأسهل؟ سيكون هذا متوقعاً، لأن معرفه تركيب أكثر صعوبة سيتضمن ساداً معرفة التركيب الأسهل المتصل به في الواقع أثبتت دراسات هذا التسوّأ واحد الحس (١٩٨٢م) والأخرى لإيكمان وبل Bell، ونلسون Nelson (١٩٨٨م) فهي الدراسة الأولى، أعطيت مجموعة من متعلمي اللغة الثانية تعليم على العبارات لموصولة وقد رُكّر في إحدى المجموعتين على الماعل والمفعول المباشر في العبارات الموصولة، بينما رُكّر في الثانية على مفعول حرف لخر فقط في العبارات الموصولة

(٥٦) وكب حدث في نتائج دراسة جاس كتب نتائج انصاف بيه في درسه هاينشتام جاس سرب

وبعد انتهاء فترة التعيمات، أُختبرت كلتا المجموعتين في أنواع العبارات الموصولة أم المجموعة التي تلقت تعيمات على الفاعل والمفعول المباشر لموصولين فقط، فقد أبليتُ بلاءً حسناً في هذين النوعين من العبارات الموصولة فقط، ولم يكن جديداً في الأنواع الأخرى. يسمي أدت المجموعة الثالثة جيداً، ليس فقط في العبارات الموصولة التي أعطوا تعليمات عليها (مفعول حرف الجر)، وإنما أيضاً في العبارات الموصولة الأعلى في الهرمية الموصولية، ولكن ليس الأدنى.

أما الدراسة الأخرى التي أجراها إيكمان وبل ونلسون فكانت شبيهة بالأولى. إذ كان هناك أربع مجموعات من المتعلمين. مجموعة صابطة وثلاث مجموعات تجريبية وقد بُعِثَ كل واحد من المجموعات التجريبية الثلاث تعليمات على واحد من ثلاثة أنواع من العبارات الموصولة: الفاعل، أو المفعول المباشر، أو مفعول حرف الجر وفي الشكل رقم (٦،٢) نتائج المجموعات الأربع.

وتُظهر الأرقام معدلات متحسنة للأنواع الثلاثة من العبارات الموصولة ويمكن مشاهدة أن التحسُّن الأكبر في التراكيب الثلاثة يظهر في تلك المجموعة التي أعطيت تعليمات على المستوى الأقل (مجموعة مفعول حرف الجر) والمجموعة الثانية التي لوحظ عليها التحسُّن الأكبر التالي (أي: تحسُّن في تركيبين اثنين) كانت مجموعة المفعول المباشر، تليها مجموعة الفاعل، رغم أن مجموعة الفاعل أظهرت تحسُّناً أفضل من مجموعة المفعول المباشر في العبارات الموصولة التي كانت قد تلقت تعليمات عليها (أي نوع الفاعل) وقد أدت نتائج هاتين الدراستين إلى أن أقصى تعميم للمتعلمين يحصل من التراكيب الأكثر رسماً (أو الأصعب، بدعة المصطلحات المستعملة هنا) إلى تلك الأقل رسماً (انظر القسم ٦،٤) أما التعميم من الأقل صعوبة إلى الأكثر صعوبة فيبدو أنه لا يحدث.



الشكل رقم (٦،٢) - التعامل بين المجموعات ومستوى التوصل

(المصدر من

"On the generalization of relative clause instruction in the acquisition of English as a second language", by F. Eckman, 1

طبع يادون (Bell, D. Nelson, 1988, *Applied Linguistics*, 9, pp. 1-20)

(٦،٢،٢) حالة اختبار II اكتساب الأسئلة

Test Case II: The Acquisition of Questions

تأتي حالة الاختبار الثانية للعلاقة بين العالمات واكتساب اللغة الثانية من معلومات لغوية حول اكتساب الأسئلة فقد عد إيكمان ومور فسك وويرث (١٩٨٩م) لبعض عالقات جريسييرج (١٩٦٣م، ص ٨٣) ليروا إذا ما كانت هذه

العاليات المستقاة من معلومات لغوية حول لغات طبيعية صالحة أيضاً للمعلومات
اللغوية المستقاة من لغات المتعلمين الثانية وقد أشار إيكمان ومورايسك وويرث إلى
عالمين اثنين وإلى تفسيرهما في اكتساب اللغة الثانية كما يأتي (ص ١٧٥ و ١٨٨)

١- يتصمّن قلبُ *wh* تقديم *wh*، "إن قلب ترتيب الجملة (في أسئلة *wh*)
حيث يسبق الفعل الماعل يظهر فقط في لغات حيث تكون كلمة السؤال أو عذرته
مقدمة في العادة"

(أ) وقد أعيد تفسير هذه العالمية للغات المتعلمين كما يأتي "إن نسبة
تكرار حصول قلب الفاعل الفعل في أسئلة *wh* لن تكون أعلى
من نسبة تكرار حصول تقديم كلمة *wh*"

٢ يتصمّن قلبُ نعم/لا قلب *wh* "يظهر هذا القلب نفسه (أي قلب ترتيب
الجملة بحيث يسبق الفعل الماعل) في أسئلة نعم/لا فقط إذا كان يظهر أيضاً في كلمات
الأسئلة الاستفهامية"

(أ٢) وقد أعيد تفسير هذه العالمية للغات المتعلمين كما يأتي "إن نسبة
تكرار حصول قلب الفاعل الماعل في أسئلة نعم/لا لن تكون أعلى
من نسبة تكرار حصول قلب الماعل - الفعل في أسئلة *wh*"
وتفسّر هذه العاليات لتشير إلى أن حصول قلب نعم/لا في لغات (سؤال تطلب
إجابة نعم/لا)، كما في (٦، ١٥)،

Will you see my friend? (٦، ١٥)

هل ستري صديقي؟

يتصمّن حصول الفعل (مساعد في الإنجليزية) قبل الماعل في أسئلة *wh*، كما في

Whom will you see? (٦، ١٦)

من الذي ستراه؟

الذي بدوره يتصمّن حضور تقديم *wh* (حيث يكون كلمة *wh* في بداية الجملة)، كما في (٦.١٧).

(٦.١٧) "Who(m) will you see?" (في مقابل "You will see whom?")

من الذي ستراه؟ (في مقابل . ستري من؟)

وعلى هذا فإدا حوت لغة ما القلب في أسئلة نعم/لا ، فسحتوي أيضاً الأفعال قبل المفاعل في أسئلة *wh* ، وستحتوي أيضاً كلمات *wh* في بداية الجمل وبمصطلحات الوسم . فإن قلب نعم/لا هو لأعلى وسمّاً وتقديم *wh* هو الأدنى وسمّاً

ولاختبر هذه الادعاءات فيما يتعلق باكتساب اللغة الثانية ، جمع إيكمان ومورايسك وويرث (١٩٨٩م) معلومات لغوية حول تكوين الأسئلة من ١٤ متعلماً للإنجليزية ، وكانوا متحدثين أصليين إما باليابانية أو الكورية أو التركية . ويبقى ، عند تفسير المعلومات اللغوية لتحديث غير أصليّ ، أن يحدد أولاً ماذا يعني أن تكتسب صيغة ما ، كما نوفش في الفصل ٢ . وفي كثير من الدراسات ، أصبحت نسبة ٩٠ / من الصحة مقياساً في ذلك . وهذه بالطبع نقطة قاطعة اعتباطية ، لكنها نقطة يرضى عنها الكثيرون

وتُظهر المعلومات اللغوية الموجودة في هذه الدراسة أن المتعلمين حقيقة مقدور بالعالمي محلّ لبحث المتعلمين الذين اكتسبوا نوع الأسئلة الأكثر وسمّاً (نعم/لا) ، اكتسبوا النوعين الآخرين أيضاً . إلا أنه من الطريف أن المعلومات اللغوية أظهرت ، وهما تكمن واحدة من الصعوبات الرئيسية في البحث في اكتساب اللغة الثانية ، أن هناك فرداً واحداً من بين أفراد العينة الأربعة عشر لم يتبع توقعات العالمي فكيف يمكن تفسير هذا؟ هل يطوي ذلك على أن العالمي ليس صالحاً لمعلومات اللغة الثالثة اللغوية؟ إذا كان كذلك ، فستكون نسحة عدم صدقية الادعاء الفائل بأن عمليات اللغة شاملة لكل اللغات الإنسانية ، بما فيها لغات المتعلمين الثانية

وهذا تفسير بديل يكمن في شرح التوقع نفسه . هل هناك ظروف مبدئية ربما أثرت في قوة هذا العالمي؟ ولأن هناك كثيراً من عوامل التي تتنافس في اكتساب

اللغة الثانية (عما فيها: اللغة الأصلية، واللغة الهدف، والمقاصد، ومحدودته المعالجة، ولاجه، والدافعية، والانشائية *attent veness*)، فليس من المتوقع أن تكون التوقعات صارمة إلى حد بعيد فعندما تتعلّب الاستثناءات على توقعات العمليات، يمكن أن بدأ، عند ذلك فقط، بحميم الادعاءات المحللة ويكلمت أخرى، إن أكثر ما يمكن أن يأمله من توقعات اللغة الثانية هو انتزاع أو التوقعات الاحتمالية وفي الحقيقة، فيما يتعلق بالاستثناء أو جيد في دراسة إيكمان ومورافسك وويرث قدّم الباحثون تفسير يرتبط بقيود المعالجة نفسها وفي المحصلة النهائية، كسب العمى^١ لدعوى المعركة عما يتعلق بثلاثة عشر فرداً من أفراد العينة أما بالنسبة للفرد المتقّي، فقد كسب المبدأ الخاص بالمعالجة المعركة وهذا مبدأ متعلق بالتركيب الأقل تعقيداً في مقابل التركيب الأكثر تعقيداً ولكن ماذا انتصرت مدعى المعالجة بالنسبة لفرد واحد، بينما انتصرت العمليات لدعوى بالنسبة لثلاثة عشر فرداً الآخرين؟ سقى هذا السؤال دور إجابة

(٦،٢،٣) حالة اختبار III الصوامت المجهورة (المهموسة)

Test Case III. Voiced/Voiceless Consonants

و لدراسة الثالثة التي ناقشها في سياق العمليات اللغوية جاء من نطاق عم وطائف الأصوات فمعلومات اللغوية المقدمة في إيكمان (١٩٨١م أ، ١٩٨١م ب) استخلصها من متكلمين بالإسبانية وصينية اسدين Mandarin Chinese يتعلمون الإنجليزى ومنطقة البحث هي الصوامت المجهورة والمهموسة في بحر الكلمة^٢ ويقدم الحدود رقم (٦،١) لمعلومات اللغوية من متكلمين بالإسبانية، بينما يقدم الجدول رقم (٦،٢) المعلومات اللغوية من المتكلمين بصينية المدرسين

(٦) يتعلق تغيير صفة الإجهار voicing (مثلاً الفرق بين الأصوات المجهورة والمهموسة) بمرار الوترين الصوتيين من عدمه أثناء الكلام وتُعتبر هذه الخاصية بين عدد من الأصوات التي تنطق في المخرج الواحد، كمخرج اللسان والشفة مثلاً ومن الأمثلة على ذلك أصوات مثل *ba* و *pa*، ولذا ومن

الجدول رقم (٦.١) معلومات اللفظ اللفظية من المتكلمين بالإسبانية

المتعلم ٢		المتعلم ١	
الصيغة الصوتية للغة لينة	الكلمة	الصيغة الصوتية للغة لينة	الكلمة
[βOπ]	Bob	βu.π	Bob
[βOBβ.ɪ]	Bobby	[βOBβ.ɪ]	Bobby
[pEδ pEΔ]	red	[pEδ]	red
[pEΔ≡p]	redder	pEΔ≡p	redder
βuk βu βu7]	big	[βuk]	big
[w≡ɪ]	wet	w≡ɪ]	wet
[wEɪ≡p]	wetter	[wEɪ≡p]	wetter
[βEɪ]	bed	βEδ	bed
[πɪv]	pig	πhɪ	pig
[σmuδ]	smooth	[βuɣ≡p/βu7≡p]	bigger
σmuΔ≡p]	smother	[βpɛφ]	brave
pαw]	rob	[βpɛw≡p]	braver
[pαw≡p]	robber	πpɔwɪ]	proud
[δu]	do	πpɔwδ≡σɪ]	proudest
[pɪΔɪ]	redo	σuk	sick
[βek]	bake	σuk≡σɪ	sickest
πpɪBek]	prebake	φɪσ	freeze
[σɛφ]	safe	[σɔv]	zone
[σɛφΔσɪ]	safest	[φɜσɪ]	fuzzy
[Δ≡]	the	[Δ≡]	the
Δɪσ	this	φαΔ≡p]	rather
[β{δ]	bad	[ɪɪɪ]	tag

المصدر من

"On the naturalness of interlanguage phonological rules" by F. Eckman, 1981b, Language Learning, 31 pp. 195-216 by Research Club in Language Learning. طبع يد.

يمكن أن نلاحظ من المعلومات الدعوية في الجدول رقم (٦.١) (المعلومات

الدعوية للمتكلمين بالإسبانية) ما يأتي: تقع الأصوات المعوّدة في آخر الكلمة

مهموسة^(٧) أما المعلومات اللغوية من المتكلمين بالمدرسين فهي مختلفة قليلاً، إذ لا يرى التهميس devoicing، بل يرى القاعدة الآتية: أصفُ صائتاً محتلساً schwa (d) بعد صوبٍ معوقٍ مجهورٍ في آخر الكلمة (الصوائت المحتلسة تمثل أصواتاً مقلصة reduced كما في [department] 'department') وعلى هذا فكلتا المجموعتين من المتكلمين تدار بالمشكلة نفسها. كيف نعالج الصعوبة الكامنة في إنتاج كلماتٍ منتهيةٍ بأصواتٍ معوقةٍ مجهورة؟ فالتكلمون الإنسان عالجوا المشكلة تهميس الأصوات المعوقة، أما المتكلمون بالصينية فقد عالجوا المشكلة بإضافة صائتٍ محتلسٍ في نهاية الكلمة. لا أن هناك سؤالين يحتاجان إلى توضيح: لماذا تواجه كلتا المجموعتين المشكلة نفسها؟ وماذا نحاول كل مجموعة أن تعالج المشكلة بطريقةٍ مختلفة؟

والإجابة عن السؤال الأول تنصّص النظر إلى حقيقتين تتعلق إحداهما باللغة الأصلية والأخرى بعمليات اللغة فيما يتعلق باللغة الأصبية، ولا يوجد في أي من اللغتين معارضة بين الأصوات في الموقع الأخير أما فيما يتعلق بمادى الوسم العالمية، فقد ذكر (انظر القسم ٦.٤) أن مقارنة الأصوات في الموقع الأخير هي الأكثر وسماً (وبالتالي فيُعرض أنها المقارنة الصوتية الأخيرة التي تُتعلم) وتشترك كلتا هاتين الحقيقتين لتب بحقائق لغة المتعلم التي رأيناها، ونعني بها تحديداً نقص مقارنة الأصوات في الموقع الأخير

(٧) بهذا التعميم استثناءات في هذه المعلومات اللغوية، نُفسّر بأن قد يكون هؤلاء المتعلمين في التهميس اختصاري لا إنزامي. والأصوات المعوقة هي التي يُعدى مجرى الهواء عند النطق بها وتمثل في الأصوات الآتية

١٥٠ / ١٥١ / ١٥٢ / ١٥٣ / ١٥٤ / ١٥٥ / ١٥٦ / ١٥٧ / ١٥٨ / ١٥٩ / ١٦٠ / ١٦١ / ١٦٢ / ١٦٣ / ١٦٤ / ١٦٥ / ١٦٦ / ١٦٧ / ١٦٨ / ١٦٩ / ١٧٠ / ١٧١ / ١٧٢ / ١٧٣ / ١٧٤ / ١٧٥ / ١٧٦ / ١٧٧ / ١٧٨ / ١٧٩ / ١٨٠ / ١٨١ / ١٨٢ / ١٨٣ / ١٨٤ / ١٨٥ / ١٨٦ / ١٨٧ / ١٨٨ / ١٨٩ / ١٩٠ / ١٩١ / ١٩٢ / ١٩٣ / ١٩٤ / ١٩٥ / ١٩٦ / ١٩٧ / ١٩٨ / ١٩٩ / ٢٠٠ / ٢٠١ / ٢٠٢ / ٢٠٣ / ٢٠٤ / ٢٠٥ / ٢٠٦ / ٢٠٧ / ٢٠٨ / ٢٠٩ / ٢١٠ / ٢١١ / ٢١٢ / ٢١٣ / ٢١٤ / ٢١٥ / ٢١٦ / ٢١٧ / ٢١٨ / ٢١٩ / ٢٢٠ / ٢٢١ / ٢٢٢ / ٢٢٣ / ٢٢٤ / ٢٢٥ / ٢٢٦ / ٢٢٧ / ٢٢٨ / ٢٢٩ / ٢٣٠ / ٢٣١ / ٢٣٢ / ٢٣٣ / ٢٣٤ / ٢٣٥ / ٢٣٦ / ٢٣٧ / ٢٣٨ / ٢٣٩ / ٢٤٠ / ٢٤١ / ٢٤٢ / ٢٤٣ / ٢٤٤ / ٢٤٥ / ٢٤٦ / ٢٤٧ / ٢٤٨ / ٢٤٩ / ٢٥٠ / ٢٥١ / ٢٥٢ / ٢٥٣ / ٢٥٤ / ٢٥٥ / ٢٥٦ / ٢٥٧ / ٢٥٨ / ٢٥٩ / ٢٦٠ / ٢٦١ / ٢٦٢ / ٢٦٣ / ٢٦٤ / ٢٦٥ / ٢٦٦ / ٢٦٧ / ٢٦٨ / ٢٦٩ / ٢٧٠ / ٢٧١ / ٢٧٢ / ٢٧٣ / ٢٧٤ / ٢٧٥ / ٢٧٦ / ٢٧٧ / ٢٧٨ / ٢٧٩ / ٢٨٠ / ٢٨١ / ٢٨٢ / ٢٨٣ / ٢٨٤ / ٢٨٥ / ٢٨٦ / ٢٨٧ / ٢٨٨ / ٢٨٩ / ٢٩٠ / ٢٩١ / ٢٩٢ / ٢٩٣ / ٢٩٤ / ٢٩٥ / ٢٩٦ / ٢٩٧ / ٢٩٨ / ٢٩٩ / ٣٠٠ / ٣٠١ / ٣٠٢ / ٣٠٣ / ٣٠٤ / ٣٠٥ / ٣٠٦ / ٣٠٧ / ٣٠٨ / ٣٠٩ / ٣١٠ / ٣١١ / ٣١٢ / ٣١٣ / ٣١٤ / ٣١٥ / ٣١٦ / ٣١٧ / ٣١٨ / ٣١٩ / ٣٢٠ / ٣٢١ / ٣٢٢ / ٣٢٣ / ٣٢٤ / ٣٢٥ / ٣٢٦ / ٣٢٧ / ٣٢٨ / ٣٢٩ / ٣٣٠ / ٣٣١ / ٣٣٢ / ٣٣٣ / ٣٣٤ / ٣٣٥ / ٣٣٦ / ٣٣٧ / ٣٣٨ / ٣٣٩ / ٣٤٠ / ٣٤١ / ٣٤٢ / ٣٤٣ / ٣٤٤ / ٣٤٥ / ٣٤٦ / ٣٤٧ / ٣٤٨ / ٣٤٩ / ٣٥٠ / ٣٥١ / ٣٥٢ / ٣٥٣ / ٣٥٤ / ٣٥٥ / ٣٥٦ / ٣٥٧ / ٣٥٨ / ٣٥٩ / ٣٦٠ / ٣٦١ / ٣٦٢ / ٣٦٣ / ٣٦٤ / ٣٦٥ / ٣٦٦ / ٣٦٧ / ٣٦٨ / ٣٦٩ / ٣٧٠ / ٣٧١ / ٣٧٢ / ٣٧٣ / ٣٧٤ / ٣٧٥ / ٣٧٦ / ٣٧٧ / ٣٧٨ / ٣٧٩ / ٣٨٠ / ٣٨١ / ٣٨٢ / ٣٨٣ / ٣٨٤ / ٣٨٥ / ٣٨٦ / ٣٨٧ / ٣٨٨ / ٣٨٩ / ٣٩٠ / ٣٩١ / ٣٩٢ / ٣٩٣ / ٣٩٤ / ٣٩٥ / ٣٩٦ / ٣٩٧ / ٣٩٨ / ٣٩٩ / ٤٠٠ / ٤٠١ / ٤٠٢ / ٤٠٣ / ٤٠٤ / ٤٠٥ / ٤٠٦ / ٤٠٧ / ٤٠٨ / ٤٠٩ / ٤١٠ / ٤١١ / ٤١٢ / ٤١٣ / ٤١٤ / ٤١٥ / ٤١٦ / ٤١٧ / ٤١٨ / ٤١٩ / ٤٢٠ / ٤٢١ / ٤٢٢ / ٤٢٣ / ٤٢٤ / ٤٢٥ / ٤٢٦ / ٤٢٧ / ٤٢٨ / ٤٢٩ / ٤٣٠ / ٤٣١ / ٤٣٢ / ٤٣٣ / ٤٣٤ / ٤٣٥ / ٤٣٦ / ٤٣٧ / ٤٣٨ / ٤٣٩ / ٤٤٠ / ٤٤١ / ٤٤٢ / ٤٤٣ / ٤٤٤ / ٤٤٥ / ٤٤٦ / ٤٤٧ / ٤٤٨ / ٤٤٩ / ٤٥٠ / ٤٥١ / ٤٥٢ / ٤٥٣ / ٤٥٤ / ٤٥٥ / ٤٥٦ / ٤٥٧ / ٤٥٨ / ٤٥٩ / ٤٦٠ / ٤٦١ / ٤٦٢ / ٤٦٣ / ٤٦٤ / ٤٦٥ / ٤٦٦ / ٤٦٧ / ٤٦٨ / ٤٦٩ / ٤٧٠ / ٤٧١ / ٤٧٢ / ٤٧٣ / ٤٧٤ / ٤٧٥ / ٤٧٦ / ٤٧٧ / ٤٧٨ / ٤٧٩ / ٤٨٠ / ٤٨١ / ٤٨٢ / ٤٨٣ / ٤٨٤ / ٤٨٥ / ٤٨٦ / ٤٨٧ / ٤٨٨ / ٤٨٩ / ٤٩٠ / ٤٩١ / ٤٩٢ / ٤٩٣ / ٤٩٤ / ٤٩٥ / ٤٩٦ / ٤٩٧ / ٤٩٨ / ٤٩٩ / ٥٠٠ / ٥٠١ / ٥٠٢ / ٥٠٣ / ٥٠٤ / ٥٠٥ / ٥٠٦ / ٥٠٧ / ٥٠٨ / ٥٠٩ / ٥١٠ / ٥١١ / ٥١٢ / ٥١٣ / ٥١٤ / ٥١٥ / ٥١٦ / ٥١٧ / ٥١٨ / ٥١٩ / ٥٢٠ / ٥٢١ / ٥٢٢ / ٥٢٣ / ٥٢٤ / ٥٢٥ / ٥٢٦ / ٥٢٧ / ٥٢٨ / ٥٢٩ / ٥٣٠ / ٥٣١ / ٥٣٢ / ٥٣٣ / ٥٣٤ / ٥٣٥ / ٥٣٦ / ٥٣٧ / ٥٣٨ / ٥٣٩ / ٥٤٠ / ٥٤١ / ٥٤٢ / ٥٤٣ / ٥٤٤ / ٥٤٥ / ٥٤٦ / ٥٤٧ / ٥٤٨ / ٥٤٩ / ٥٥٠ / ٥٥١ / ٥٥٢ / ٥٥٣ / ٥٥٤ / ٥٥٥ / ٥٥٦ / ٥٥٧ / ٥٥٨ / ٥٥٩ / ٥٦٠ / ٥٦١ / ٥٦٢ / ٥٦٣ / ٥٦٤ / ٥٦٥ / ٥٦٦ / ٥٦٧ / ٥٦٨ / ٥٦٩ / ٥٧٠ / ٥٧١ / ٥٧٢ / ٥٧٣ / ٥٧٤ / ٥٧٥ / ٥٧٦ / ٥٧٧ / ٥٧٨ / ٥٧٩ / ٥٨٠ / ٥٨١ / ٥٨٢ / ٥٨٣ / ٥٨٤ / ٥٨٥ / ٥٨٦ / ٥٨٧ / ٥٨٨ / ٥٨٩ / ٥٩٠ / ٥٩١ / ٥٩٢ / ٥٩٣ / ٥٩٤ / ٥٩٥ / ٥٩٦ / ٥٩٧ / ٥٩٨ / ٥٩٩ / ٦٠٠ / ٦٠١ / ٦٠٢ / ٦٠٣ / ٦٠٤ / ٦٠٥ / ٦٠٦ / ٦٠٧ / ٦٠٨ / ٦٠٩ / ٦١٠ / ٦١١ / ٦١٢ / ٦١٣ / ٦١٤ / ٦١٥ / ٦١٦ / ٦١٧ / ٦١٨ / ٦١٩ / ٦٢٠ / ٦٢١ / ٦٢٢ / ٦٢٣ / ٦٢٤ / ٦٢٥ / ٦٢٦ / ٦٢٧ / ٦٢٨ / ٦٢٩ / ٦٣٠ / ٦٣١ / ٦٣٢ / ٦٣٣ / ٦٣٤ / ٦٣٥ / ٦٣٦ / ٦٣٧ / ٦٣٨ / ٦٣٩ / ٦٤٠ / ٦٤١ / ٦٤٢ / ٦٤٣ / ٦٤٤ / ٦٤٥ / ٦٤٦ / ٦٤٧ / ٦٤٨ / ٦٤٩ / ٦٥٠ / ٦٥١ / ٦٥٢ / ٦٥٣ / ٦٥٤ / ٦٥٥ / ٦٥٦ / ٦٥٧ / ٦٥٨ / ٦٥٩ / ٦٦٠ / ٦٦١ / ٦٦٢ / ٦٦٣ / ٦٦٤ / ٦٦٥ / ٦٦٦ / ٦٦٧ / ٦٦٨ / ٦٦٩ / ٦٧٠ / ٦٧١ / ٦٧٢ / ٦٧٣ / ٦٧٤ / ٦٧٥ / ٦٧٦ / ٦٧٧ / ٦٧٨ / ٦٧٩ / ٦٨٠ / ٦٨١ / ٦٨٢ / ٦٨٣ / ٦٨٤ / ٦٨٥ / ٦٨٦ / ٦٨٧ / ٦٨٨ / ٦٨٩ / ٦٩٠ / ٦٩١ / ٦٩٢ / ٦٩٣ / ٦٩٤ / ٦٩٥ / ٦٩٦ / ٦٩٧ / ٦٩٨ / ٦٩٩ / ٧٠٠ / ٧٠١ / ٧٠٢ / ٧٠٣ / ٧٠٤ / ٧٠٥ / ٧٠٦ / ٧٠٧ / ٧٠٨ / ٧٠٩ / ٧١٠ / ٧١١ / ٧١٢ / ٧١٣ / ٧١٤ / ٧١٥ / ٧١٦ / ٧١٧ / ٧١٨ / ٧١٩ / ٧٢٠ / ٧٢١ / ٧٢٢ / ٧٢٣ / ٧٢٤ / ٧٢٥ / ٧٢٦ / ٧٢٧ / ٧٢٨ / ٧٢٩ / ٧٣٠ / ٧٣١ / ٧٣٢ / ٧٣٣ / ٧٣٤ / ٧٣٥ / ٧٣٦ / ٧٣٧ / ٧٣٨ / ٧٣٩ / ٧٤٠ / ٧٤١ / ٧٤٢ / ٧٤٣ / ٧٤٤ / ٧٤٥ / ٧٤٦ / ٧٤٧ / ٧٤٨ / ٧٤٩ / ٧٥٠ / ٧٥١ / ٧٥٢ / ٧٥٣ / ٧٥٤ / ٧٥٥ / ٧٥٦ / ٧٥٧ / ٧٥٨ / ٧٥٩ / ٧٦٠ / ٧٦١ / ٧٦٢ / ٧٦٣ / ٧٦٤ / ٧٦٥ / ٧٦٦ / ٧٦٧ / ٧٦٨ / ٧٦٩ / ٧٧٠ / ٧٧١ / ٧٧٢ / ٧٧٣ / ٧٧٤ / ٧٧٥ / ٧٧٦ / ٧٧٧ / ٧٧٨ / ٧٧٩ / ٧٨٠ / ٧٨١ / ٧٨٢ / ٧٨٣ / ٧٨٤ / ٧٨٥ / ٧٨٦ / ٧٨٧ / ٧٨٨ / ٧٨٩ / ٧٩٠ / ٧٩١ / ٧٩٢ / ٧٩٣ / ٧٩٤ / ٧٩٥ / ٧٩٦ / ٧٩٧ / ٧٩٨ / ٧٩٩ / ٨٠٠ / ٨٠١ / ٨٠٢ / ٨٠٣ / ٨٠٤ / ٨٠٥ / ٨٠٦ / ٨٠٧ / ٨٠٨ / ٨٠٩ / ٨١٠ / ٨١١ / ٨١٢ / ٨١٣ / ٨١٤ / ٨١٥ / ٨١٦ / ٨١٧ / ٨١٨ / ٨١٩ / ٨٢٠ / ٨٢١ / ٨٢٢ / ٨٢٣ / ٨٢٤ / ٨٢٥ / ٨٢٦ / ٨٢٧ / ٨٢٨ / ٨٢٩ / ٨٣٠ / ٨٣١ / ٨٣٢ / ٨٣٣ / ٨٣٤ / ٨٣٥ / ٨٣٦ / ٨٣٧ / ٨٣٨ / ٨٣٩ / ٨٤٠ / ٨٤١ / ٨٤٢ / ٨٤٣ / ٨٤٤ / ٨٤٥ / ٨٤٦ / ٨٤٧ / ٨٤٨ / ٨٤٩ / ٨٥٠ / ٨٥١ / ٨٥٢ / ٨٥٣ / ٨٥٤ / ٨٥٥ / ٨٥٦ / ٨٥٧ / ٨٥٨ / ٨٥٩ / ٨٦٠ / ٨٦١ / ٨٦٢ / ٨٦٣ / ٨٦٤ / ٨٦٥ / ٨٦٦ / ٨٦٧ / ٨٦٨ / ٨٦٩ / ٨٧٠ / ٨٧١ / ٨٧٢ / ٨٧٣ / ٨٧٤ / ٨٧٥ / ٨٧٦ / ٨٧٧ / ٨٧٨ / ٨٧٩ / ٨٨٠ / ٨٨١ / ٨٨٢ / ٨٨٣ / ٨٨٤ / ٨٨٥ / ٨٨٦ / ٨٨٧ / ٨٨٨ / ٨٨٩ / ٨٩٠ / ٨٩١ / ٨٩٢ / ٨٩٣ / ٨٩٤ / ٨٩٥ / ٨٩٦ / ٨٩٧ / ٨٩٨ / ٨٩٩ / ٩٠٠ / ٩٠١ / ٩٠٢ / ٩٠٣ / ٩٠٤ / ٩٠٥ / ٩٠٦ / ٩٠٧ / ٩٠٨ / ٩٠٩ / ٩١٠ / ٩١١ / ٩١٢ / ٩١٣ / ٩١٤ / ٩١٥ / ٩١٦ / ٩١٧ / ٩١٨ / ٩١٩ / ٩٢٠ / ٩٢١ / ٩٢٢ / ٩٢٣ / ٩٢٤ / ٩٢٥ / ٩٢٦ / ٩٢٧ / ٩٢٨ / ٩٢٩ / ٩٣٠ / ٩٣١ / ٩٣٢ / ٩٣٣ / ٩٣٤ / ٩٣٥ / ٩٣٦ / ٩٣٧ / ٩٣٨ / ٩٣٩ / ٩٤٠ / ٩٤١ / ٩٤٢ / ٩٤٣ / ٩٤٤ / ٩٤٥ / ٩٤٦ / ٩٤٧ / ٩٤٨ / ٩٤٩ / ٩٥٠ / ٩٥١ / ٩٥٢ / ٩٥٣ / ٩٥٤ / ٩٥٥ / ٩٥٦ / ٩٥٧ / ٩٥٨ / ٩٥٩ / ٩٦٠ / ٩٦١ / ٩٦٢ / ٩٦٣ / ٩٦٤ / ٩٦٥ / ٩٦٦ / ٩٦٧ / ٩٦٨ / ٩٦٩ / ٩٧٠ / ٩٧١ / ٩٧٢ / ٩٧٣ / ٩٧٤ / ٩٧٥ / ٩٧٦ / ٩٧٧ / ٩٧٨ / ٩٧٩ / ٩٨٠ / ٩٨١ / ٩٨٢ / ٩٨٣ / ٩٨٤ / ٩٨٥ / ٩٨٦ / ٩٨٧ / ٩٨٨ / ٩٨٩ / ٩٩٠ / ٩٩١ / ٩٩٢ / ٩٩٣ / ٩٩٤ / ٩٩٥ / ٩٩٦ / ٩٩٧ / ٩٩٨ / ٩٩٩ / ١٠٠٠ / ١٠٠١ / ١٠٠٢ / ١٠٠٣ / ١٠٠٤ / ١٠٠٥ / ١٠٠٦ / ١٠٠٧ / ١٠٠٨ / ١٠٠٩ / ١٠١٠ / ١٠١١ / ١٠١٢ / ١٠١٣ / ١٠١٤ / ١٠١٥ / ١٠١٦ / ١٠١٧ / ١٠١٨ / ١٠١٩ / ١٠٢٠ / ١٠٢١ / ١٠٢٢ / ١٠٢٣ / ١٠٢٤ / ١٠٢٥ / ١٠٢٦ / ١٠٢٧ / ١٠٢٨ / ١٠٢٩ / ١٠٣٠ / ١٠٣١ / ١٠٣٢ / ١٠٣٣ / ١٠٣٤ / ١٠٣٥ / ١٠٣٦ / ١٠٣٧ / ١٠٣٨ / ١٠٣٩ / ١٠٤٠ / ١٠٤١ / ١٠٤٢ / ١٠٤٣ / ١٠٤٤ / ١٠٤٥ / ١٠٤٦ / ١٠٤٧ / ١٠٤٨ / ١٠٤٩ / ١٠٥٠ / ١٠٥١ / ١٠٥٢ / ١٠٥٣ / ١٠٥٤ / ١٠٥٥ / ١٠٥٦ / ١٠٥٧ / ١٠٥٨ / ١٠٥٩ / ١٠٦٠ / ١٠٦١ / ١٠٦٢ / ١٠٦٣ / ١٠٦٤ / ١٠٦٥ / ١٠٦٦ / ١٠٦٧ / ١٠٦٨ / ١٠٦٩ / ١٠٧٠ / ١٠٧١ / ١٠٧٢ / ١٠٧٣ / ١٠٧٤ / ١٠٧٥ / ١٠٧٦ / ١٠٧٧ / ١٠٧٨ / ١٠٧٩ / ١٠٨٠ / ١٠٨١ / ١٠٨٢ / ١٠٨٣ / ١٠٨٤ / ١٠٨٥ / ١٠٨٦ / ١٠٨٧ / ١٠٨٨ / ١٠٨٩ / ١٠٩٠ / ١٠٩١ / ١٠٩٢ / ١٠٩٣ / ١٠٩٤ / ١٠٩٥ / ١٠٩٦ / ١٠٩٧ / ١٠٩٨ / ١٠٩٩ / ١١٠٠ / ١١٠١ / ١١٠٢ / ١١٠٣ / ١١٠٤ / ١١٠٥ / ١١٠٦ / ١١٠٧ / ١١٠٨ / ١١٠٩ / ١١١٠ / ١١١١ / ١١١٢ / ١١١٣ / ١١١٤ / ١١١٥ / ١١١٦ / ١١١٧ / ١١١٨ / ١١١٩ / ١١٢٠ / ١١٢١ / ١١٢٢ / ١١٢٣ / ١١٢٤ / ١١٢٥ / ١١٢٦ / ١١٢٧ / ١١٢٨ / ١١٢٩ / ١١٣٠ / ١١٣١ / ١١٣٢ / ١١٣٣ / ١١٣٤ / ١١٣٥ / ١١٣٦ / ١١٣٧ / ١١٣٨ / ١١٣٩ / ١١٤٠ / ١١٤١ / ١١٤٢ / ١١٤٣ / ١١٤٤ / ١١٤٥ / ١١٤٦ / ١١٤٧ / ١١٤٨ / ١١٤٩ / ١١٥٠ / ١١٥١ / ١١٥٢ / ١١٥٣ / ١١٥٤ / ١١٥٥ / ١١٥٦ / ١١٥٧ / ١١٥٨ / ١١٥٩ / ١١٦٠ / ١١٦١ / ١١٦٢ / ١١٦٣ / ١١٦٤ / ١١٦٥ / ١١٦٦ / ١١٦٧ / ١١٦٨ / ١١٦٩ / ١١٧٠ / ١١٧١ / ١١٧٢ / ١١٧٣ / ١١٧٤ / ١١٧٥ / ١١٧٦ / ١١٧٧ / ١١٧٨ / ١١٧٩ / ١١٨٠ / ١١٨١ / ١١٨٢ / ١١٨٣ / ١١٨٤ / ١١٨٥ / ١١٨٦ / ١١٨٧ / ١١٨٨ / ١١٨٩ / ١١٩٠ / ١١٩١ / ١١٩٢ / ١١٩٣ / ١١٩٤ / ١١٩٥ / ١١٩٦ / ١١٩٧ / ١١٩٨ / ١١٩٩ / ١٢٠٠ / ١٢٠١ / ١٢٠٢ / ١٢٠٣ / ١٢٠٤ / ١٢٠٥ / ١٢٠٦ / ١٢٠٧ / ١٢٠٨ / ١٢٠٩ / ١٢١٠ / ١٢١١ / ١٢١٢ / ١٢١٣ / ١٢١٤ / ١٢١٥ / ١٢١٦ / ١٢١٧ / ١٢١٨ / ١٢١٩ / ١٢٢٠ / ١٢٢١ / ١٢٢٢ / ١٢٢٣ / ١٢٢٤ / ١٢٢٥ / ١٢٢٦ / ١٢٢٧ / ١٢٢٨ / ١٢٢٩ / ١٢٣٠ / ١٢٣١ / ١٢٣٢ / ١٢٣٣ / ١٢٣٤ / ١٢٣٥ / ١٢٣٦ / ١٢٣٧ / ١٢٣٨ / ١٢٣٩ / ١٢٤٠ / ١٢٤١ / ١٢٤٢ / ١٢٤٣ / ١٢٤٤ / ١٢٤٥ / ١٢٤٦ / ١٢٤٧ / ١٢٤٨ / ١٢٤٩ / ١٢٥٠ / ١٢٥١ / ١٢٥٢ / ١٢٥٣ / ١٢٥٤ / ١٢٥٥ / ١٢٥٦ / ١٢٥٧ / ١٢٥٨ / ١٢٥٩ / ١٢٦٠ / ١٢٦١ / ١٢٦٢ / ١٢٦٣ / ١٢٦٤ / ١٢٦٥ / ١٢٦٦ / ١٢٦٧ / ١٢٦٨ / ١٢٦٩ / ١٢٧٠ / ١٢٧١ / ١٢٧٢ / ١٢٧٣ / ١٢٧٤ / ١٢٧٥ / ١٢٧٦ / ١٢٧٧ / ١٢٧٨ / ١٢٧٩ / ١٢٨٠ / ١٢٨١ / ١٢٨٢ / ١٢٨٣ / ١٢٨٤ / ١٢٨٥ / ١٢٨٦ / ١٢٨٧ / ١٢٨٨ / ١٢٨٩ / ١٢٩٠ / ١٢٩١ / ١٢٩٢ / ١٢٩٣ / ١٢٩٤ / ١٢٩٥ / ١٢٩٦ / ١٢٩٧ / ١٢٩٨ / ١٢٩٩ / ١٣٠٠ / ١٣٠١ / ١٣٠٢ / ١٣٠٣ / ١٣٠٤ / ١٣٠٥ / ١٣٠٦ / ١٣٠٧ / ١٣٠٨ / ١٣٠٩ / ١٣١٠ / ١٣١١ / ١٣١٢ / ١٣١٣ / ١٣١٤ / ١٣١٥ / ١٣١٦ / ١٣١٧ / ١٣١٨ / ١٣١٩ / ١٣٢٠ / ١٣٢١ / ١٣٢٢ / ١٣٢٣ / ١٣٢٤ / ١٣٢٥ / ١٣٢٦ / ١٣٢٧ / ١٣٢٨ / ١٣٢٩ / ١٣٣٠ / ١٣٣١ / ١٣٣٢ / ١٣٣٣ / ١٣٣٤ / ١٣٣٥ / ١٣٣٦ / ١٣٣٧ / ١٣٣٨ / ١٣٣٩ / ١٣٤٠ / ١٣٤١ / ١٣٤٢ / ١٣٤٣ / ١٣٤٤ / ١٣٤٥ / ١٣٤٦ / ١٣٤٧ / ١٣٤٨ / ١٣٤٩ / ١٣٥٠ / ١٣٥١ / ١٣٥٢ / ١٣٥٣ / ١٣٥٤ / ١٣٥٥ / ١٣٥٦ / ١٣٥٧ / ١٣٥٨ / ١٣٥٩ / ١٣٦٠ / ١٣٦١ / ١٣٦٢ / ١٣٦٣ / ١٣٦٤ / ١٣٦٥ / ١٣٦٦ / ١٣٦٧ / ١٣٦٨ / ١٣٦٩ / ١٣٧٠ / ١٣٧١ / ١٣٧٢ / ١٣٧٣ / ١٣٧٤ / ١٣٧٥ / ١٣٧٦ / ١٣٧٧ / ١٣٧٨ / ١٣٧٩ / ١٣٨٠ / ١٣٨١ / ١٣٨٢ / ١٣٨٣ / ١٣٨٤ / ١٣٨٥ / ١٣٨٦ / ١٣٨٧ / ١٣٨٨ / ١٣٨٩ / ١٣٩٠ / ١٣٩١ / ١٣٩٢ / ١٣٩٣ / ١٣٩٤ / ١٣٩٥ / ١٣٩٦ / ١٣٩٧ / ١٣٩٨ / ١٣٩٩ / ١٤٠٠ / ١٤٠١ / ١٤٠٢ / ١٤٠٣ / ١٤٠٤ / ١٤٠٥ / ١٤٠٦ / ١٤٠٧ / ١٤٠٨ / ١٤٠٩ / ١٤١٠ / ١٤١١ / ١٤١٢ / ١٤١٣ / ١٤١٤ / ١٤١٥ / ١٤١٦ / ١٤١٧ / ١٤١٨ / ١٤١٩ / ١٤٢٠ / ١٤٢١ / ١٤٢٢ / ١٤٢٣ / ١٤٢٤ / ١٤٢٥ / ١٤٢٦ / ١٤٢٧ / ١٤٢٨ / ١٤٢٩ / ١٤٣٠ / ١٤٣١ / ١٤٣٢ / ١٤٣٣ / ١٤٣٤ / ١٤٣٥ / ١٤٣٦ / ١٤٣٧ / ١٤٣٨ / ١٤٣٩ / ١٤٤٠ / ١٤٤١ / ١٤٤٢ / ١٤٤٣ / ١٤٤٤ / ١٤٤٥ / ١٤٤٦ / ١٤٤٧ / ١٤٤٨ / ١٤٤٩ / ١٤٥٠ / ١٤٥١ / ١٤٥٢ / ١٤٥٣ / ١٤٥٤ / ١٤٥٥ / ١٤٥٦ / ١٤٥٧ / ١٤٥٨ / ١٤٥٩ / ١٤٦٠ / ١٤٦١ / ١٤٦٢ / ١٤٦٣ / ١٤٦٤ / ١٤٦٥ / ١٤٦٦ / ١٤٦٧ / ١٤٦٨ / ١٤٦٩ / ١٤٧٠ / ١٤٧١ / ١٤٧٢ / ١٤٧٣ / ١٤٧٤ / ١٤٧٥ / ١٤٧٦ / ١٤٧٧ / ١٤٧٨ / ١٤٧٩ / ١٤٨٠ / ١٤٨١ / ١٤٨٢ / ١٤٨٣ / ١٤٨٤ / ١٤٨٥ / ١٤٨٦ / ١٤٨٧ / ١٤٨٨ / ١٤٨٩ / ١٤٩٠ / ١٤٩١ / ١

جدول رقم ٦.٢، معلومات لغة اليه من المتكلمين بصيغة المنعرج

المتكلم ٢		المتكلم ١	
الكلمة	الصيغة الصوتية لغة اليه	الكلمة	الصيغة الصوتية لغة اليه
and	vð {vðɛ}	and	ɛ y ɾ ɾɛ
bad	[ɪ δ ɪ δɛ]	bad	[pαβ pαβɛ]
ub	ɾɛβ ɾɛβɛ	bad	[ɪ δ ɪ δɛ]
started	σɪαΔɪδɪ σɪαΔɪɛ	he's	[ɪ δ ɪ δɛ]
filled	φɪθδ φɪθδɛ	smoother	[σμωΔɛ]
big	[βɪɪ βɪɪɛ]	right	[pαɪr]
recognized	[pɛxɪvαɪψɪδɪ]	deck	[δɪκ]
s	[ɪ δ ɪ δɛ]	zip	[zɪp]
says	[σɪδ ɪ δɛ]	miss	[mɪs]
water	[wɛɪɛ]	wet	[wɛɪ]
after	[ɑɪɛ]	differ	[dɪfɪə]
leader	[lɪδɛ]	over	[oʊə]
		bugger	[βɪvə]
		kicking	[kɪkɪv]
		tapping	[tɪpɪv]
		abe	[ɛβɪə]
		letter	[lɛtɪə]
		bleeding	[βlɪδɪv]
		leader	[lɪδɛ]

المصدر من

"On the naturalness of interlanguage phonological rules" by F. Eckman, 1981b, Language Learning, 31 pp. 195-216 by Research Club in Language Learning, طبع ياد

أما السؤال الثاني المتعلق باختلاف طرق العلاج للمشكلة فهو أكثر صعوبة عند التعامل معه بطريقة العلاج التي اتبعها المتكلمون بالإنسانية، وهي تهميس الأصوات المعروفة الأخيرة، طريقة ملاحظة في كثير من لغات العالم، على سبيل المثال في

الأذنية، والكاتالانية Catalan، والبولندية، والروسية أم طريقة العلاج التي نصحها المتكلمون بالمدرسة فهي نموذج مختلف عن المودح الموجوده في لغات أخرى في العالم ويمكن أن يُعدّ هذا، لبوهة الأولى، دليلاً على أن لغات المتعلمين لا تدخل في نطاق اللغات الطبيعية؛ وذلك لأنها تجد قيوماً في لغة المتعلمين غير مشابه لأيّ قانون موحود في أيّ لغة طبيعية إلا أن وجود قانون في لغة غير طبيعية، مثل هذا الموحود لها، يُمكن أن يفسّر على أساس نظام الاتصال اللغوي language contact system فهي اللغات الطبيعية، لا يوجد صراع بين نظامين لغويين، كما هو الحال مع تشكيل أنحاء اللغات الثانية

فلا يوجد في صبية اندرس أصوات معوّقة (مجهورة أو مهموسة) في الموقع الأخير من الكلمة وعلى هذا، فتهميس الأصوات المعوّقة، كما يفعل المتكلمون الإنسانية، لا يحلّ المشكلة لمدينة في انتهاك قوانين اللغة الأصلية، حيث تُتهكّ قوانين آخر نتيجة لذلك ولذا يؤثر المتكلمون بالصينية حلاً يجمع بين القوانين الصوتية الأصلية للغة الخاصة بالأصوات المعوّقة الواقعة في الموقع غير الأخير وبين الاستعمال الشائع في اللغة الهدف لنصائت المحتلس

(٤, ٢, ٦) العالمية الوعية خاتمة Typological Universals: Conclusions

لكي يكون للعالميات الاستتاعة أهمية في دراسة اكتساب اللغة الثانية، هناك عاملان ينبغي أحدهما في الحسن أولاً يجب أن نهم لماذا يكون العالمي عالمياً، فليس كافياً أن نقرّ أن اللغات الثانية تتبع قوانين اللغات الطبيعية؛ لأن ذلك هو طبيعة اللغات إذ من شأن هذا التقرير أن يربط المشكلة تعقيداً ويُعيد لها خطوة إلى الوراء. فكتساب اللغة الثانية يمكن أن يساهم في دراسة اللغة عموماً يظهر أن القوانين العالمية فاعلة في اللغات المستحدثة باستمرار وعكسه كذلك أن يساهم في فهم عدم بلغه إذا أمكنه أيضاً أن يجد تفسيراً للأسباب التي يكون بها عالمي معين عالمياً ثابتاً لا بد أن تكون هناك علاقة قابلة للنقاش بين الخصائص موضع البحث، ولا بد كذلك أن يكون

هناك ارتباط بين الخاصية الصمية implied feature والخاصية التي تحدث التصميم implying. بمعنى آخر، يجب أن تكون هناك علاقة بين الصيغ الأكثر وسماً وتلك الأقل وسماً، وأي شيء أقل من ذلك سيكون على الأرجح علاقة رائية ويتعلق العامل الأول من هذين العاملين بالتفسير التحتي للعالمي الاستساغي، بينما يتعلق الثاني بقبولية ربط ما يبدو أنهما صيغتان محوستان غير مرتبطتين وقد ركزت التفسيرات عموماً على شكل قيود المعالجة، والاعتبارات الوظيفية أو ما يطلق عليها التداولية وتشارك هذه التفسيرات في حقيقة أنها تتعامل مع الطريقة التي يعمل بها اللغة والطريقة التي يستعمل البشر اللغة بها

(٦,٣) الزمن والجهة Tense and Aspect

(٦,٣,١) فرضية الجهة The Aspect Hypothesis

هناك منطقة أخرى من اكتساب اللغة الثانية متصلة بالمسايات ترتبط بالزمن والجهة كيف يعرف المتعلمون أن هناك واسمات صرفية (مثلاً: للزمن الماضي، ولزمن المستمر) تظهر مع أفعال معينة؟ وكما يتبين في المصليين ٤ و ٥، حل موضوع اكتساب العناصر الصرفية سمة من سمات البحث في اللغة الثانية لفترة طويلة وقد طورت الأعمال المتقدمة في المورفيمات الحقيقية، وحاولت أن تستكشف الترتيب الذي تُكتسب به وكما تطور اتجاه البحث في ثنائيات من القرب الماضي إلى دراسة اكتساب نصريف الزمن الجهة في اللغة الثانية وترغم نظرية الجهة أن متعلمي اللغات الأولى والثانية سوف يأترون بدايةً بالجهة الدلالية المفترية للأفعال أو للمُسند في اكتساب واسمات الزمن والجهة المرتبطة بتلك الأفعال أو المشتقة بها (أندرسون وشيراى Shurai، ١٩٩٤م، ص ١٣٣) وهذا الاتجاه هو اتجاه دلالي بطبيعته، يركز على تأثير الجهة المعجمية في اكتساب نصريف الزمن الجهة في اللغة الثانية وقد جاءت القوة الدافعة لهذه النظرية أصلاً من دراسات اكتساب اللغة الأولى، خاصة من

أنتيوشي Antunucci وميلر Miller (١٩٧٦م) اللذين أعدا دراسة في اكتساب اللغة الأولى في الإيطالية والإنجليزية (انظر مناقشتها في ويست Weist، وويسوك Wysocka، وبيكوسكا Witkowska-Stadnik، وبوكروسكا Buczowska، وكوريزا Koriezna، ١٩٨٤م) وقد شكّل أدرسن (١٩٨٦م، ١٩٩١م) النظرية بصيغتها الحالية مع تركيز خاص على اكتساب اللغة الثانية (انظر أيضاً باردوي هارليج، ١٩٩٤م)

قدّم أدرسن (١٩٨٦م، ١٩٩١م) دراسةً لتكمنين أصليين بالإنجليزية، طفل وبالع، يتعلمان الإسبانية لغة ثانية وقد لاحظا فرقاً مهماً في تطوّرهما في وسم الزمن الجهد تتحدّ واسمات الفعل الماضي (صيغة المصّي *pretent*) مع الأفعال الآتية *punctua* والأفعال الإبحريّة *achievement*، بينما تتحدّ الواسمات غير النامة مع الأفعال التي تشير إلى سكّون *state*^(٨) وأنواع الأفعال هذه موضّحة في الأمثلة الآتية

(٦، ١٨) *se partio* (آني *punctual*)

it broke

نكسرت

٨) فيما يلي تعريف مختصر لهذه الأنواع من الأفعال الأفعال الآتية هي الأفعال التي تحدث في فترة قصيرة جداً من الزمن (مثل يرمش) الأفعال الإبحريّة هي الأفعال التي تشير إلى تغيير حاله (مثل يُجسّر من التكوين، ويكسر كفاً في كسر الكأس)، أو إلى حالات حركته (مثل يلاحظ، ويشمّ) أفعال سكّون هي الأفعال التي تشير إلى خصائص دائمة في الفعل نفسه (مثل بيكسر بيصعراً) أو إلى حالات غير حركته (مثل يرى، ويوجد) الأفعال السببية هي الأفعال التي تنصّب سبباً (مثل يظهر، ويكسر كفاً في كسر الوعد النافذ) الأفعال النامة هي الأفعال التي تحدث في الماضي وسم (مثل ذهب وكتب)، والأفعال غير النامة هي الأفعال التي بدأت في الماضي وما زالت مستمرة حتى وقت الكلام (مثل ما يزال في ما يزال الاختيار جارياً) وتستخدم اللغة الإنجليزية صيغاً معينة لهذه النوع من الأفعال تتكوّن من لفعل والفعل مساعد *have* بصيغاته المختلفة (*has* و *had*) مع التصريف الثالث من الفعل (مترجم)

(٦, ١٩) enseno (إنجاري achievement)

s/he taught

هي / هو درّس

(٦, ٢٠) tenia (ساكن state)

s/he had (صيغة غير تامة imperfect form)

ما زال

وبناءً على نتائج التطبيقية، افترض ألدريس سلسلة من المراحل التطويرية فيبدو أن تطور الماصي ينتقل من الأفعال الإنجارية إلى الأفعال السببية accomp shment إلى الأفعال الشببية activities وأخيراً إلى الأفعال السكونية ولكن الوضع مختلف بالنسبة للأفعال غير التامة imperfect، حيث تظهر متأخرة عن الأفعال التامة perfect، وتتصل بالترتيب العكسي. من الأفعال السكونية إلى الأفعال الشببية إلى الأفعال السببية، ثم تأتي بعد ذلك الأفعال الإنجارية وقد رأى ألدريس، بناءً على ذلك، أنه عندما يظهر تصريف الزمن الخفية في اللغة السببية لهديس المردين، يكون محكوماً بالجهة المعجمية فيما يتعلق بأنواع الأفعال الموصوفة سابقاً وقد ذكرت ظاهرة مشابهة في مجموعة متنوعة من أوصاف الاكتساب الطبيعي والدراسي، انظر مثلاً:

(باردوي هارليج، ١٩٩٢م أ، ١٩٩٢م ب؛ باردوي هارليج وبيرجستروم، ١٩٩٦م؛ باردوي-هارليج وريولدر Reynolds ١٩٩٥م؛ فلاشر Flashner، ١٩٨٩م؛ هاسبور Hasbur، ١٩٩٥م؛ كابلان Kaplan، ١٩٨٧م؛ كمف، ١٩٨٤م؛ رويسون Robison ١٩٩٠م، ١٩٩٥م؛ روكا Rocca، تحت الطبع in press؛ شيراي، ١٩٩٥م؛ شيراي وكورونو Kurono، ١٩٩٨م) (انظر أيضاً مراجعات لكل من: ألدريس وشيراي، ١٩٩٤م، ١٩٩٦م وباردوي-هارليج، ١٩٩٩م أ ٢٠٠٠م) وقد أظهرت النتائج عموماً من أبحاثي عدد من الدعات الهدف ما يأتي

- ١ يظهر نصريف المدعي/النام مع الأفعال الآتية وأفعال تشير إلى الإبحار والسب ويمتد النصريف تدريجياً إلى أفعال يعبر عن النشاط والسكون
- ٢ يظهر نصريف الأفعال غير التامة مع الأفعال المستمرة durative verbs و/أو لأفعال السكونية (أي الأفعال الشاطية والسكونية)، وتنقل بالتدريج إلى الأفعال الإنحارية/السببية والآتية
- ٣ يرتبط نصريف الاستمرار بقوة مع الأفعال المستمرة والحركة dynamic (أي الأفعال الشاطية)

وقد كشفت دراسات حديثة عن الكثير في هذا الخصوص أولاً في وضع الاكتساب الدراسي، راقب هوسن Housen (١٩٩٥م) خلال ثلاث سنوات ستة متعلمين للإنجليزية لغة ثانية، وكانت لغاتهم الأصلية الفرنسية والهولندية وقد جمعت المعلومات العنوية طولاً من الأطفال كل ستة أشهر، حيث كانوا في سن الثامنة عند بداية الدراسة وكانت نتائج هوسن مختلطة، فلم يكن تأثير لأفعال الإنحارية على لنصريف التام بالقوة التي توقعها أم لدعم الأقوى نظرية الجهة فقد جاء من واسم الاستمرارية، الذي كان ممصوراً في البداية على الأفعال الشاطية، ثم عطي تدريجياً كل الطبقات الجهوية، حيث تمتد حتى للأفعال السكونية وفيما يلي أمثلة على ذلك في (٦،٢١ ٦،٢٤)

(٦،٢١) She dancing (activity)

هي ترقص (شاط)

(٦،٢٢) And then a man coming (accomplishment).

وعند ذلك جاء رجل (سب)

(٦ ٢٣) Well I was knowing that (state).

حسباً، كنت أعرف ذلك (سكون)

(٦،٢٤) Other boys were shouting "watch out!" (achievement)

وكان هناك أولاد آخرون يصرخون "انتبه!" (إبحار)

أما المتعلمون الفرنسيون فقد كانوا عموماً أقلّ كفاءة من المتعلمين الهولنديين، ولم يصلوا إلى مرحلة تمكّنهم من استعمال تصريف الماضي الياسي بكثرة وقد دخلت في ذلك أيضاً عوامل النقل، بحيث بدأ المتعلمون متأثرين بالمميزات الرئيسية لنظام الزمن الحقة في لغاتهم الأولى، مما صرفهم عن البحث عن مميزات مشابهة في مدخل اللغة الثانية، خاصة في حال العرق بين الماضي / غير الماضي، حيث الهولندية أقرب إلى الإنجليزية في هذا ولكن في العرق بين الاستمرارية / غير الاستمرارية، حيث لا تعرّكتا اللغتين الأصليتين عن جهة الاستمرار، يبدو أن امتنعين يفسرون الاستمرار على أنه واسم للاستمرارية الفطرية *inherent durativity*.

وفي دراسة أخرى حمل روهده Rohde (١٩٩٦م، تحت الطبع) معلومات طبيعية باللغة الثانية لأربعة أطفال ألمان تعلموا الإنجليزية خلال مكوثهم ستة أشهر في كاليفورنيا وقد أظهر تحليل صيغ الأفعال غير المتصرفة وتلك غير الشبهة باللغة الهدف ما يأتي

استعمال الاستمرارية مع المصدر أو مع ضمير المتكلم / العائب للجمع

I can fishing. (٦, ٢٥)

أن أستطيع الصيد

They going a... all the fishes going round my eggs and they bite (٦, ٢٦)

هم داهون كلهم، كل السمك يذهب حول بيضتي وهي تعصر

استعمال الاستمرارية في سياقات الماضي

I think B rgit was kissing (٦, ٢٧)

أعتقد أن بريجيت كانت تقبل

We was going up there. (٦, ٢٨)

كنا داهين فوق هناك

حذف العلامات الصرفية مع الفعل الماضي من الأفعال غير المنطردة وغير
المألوفة -

Tiff, I sleep yesterday outside (٦,٢٩)

تيف أنا أنام أمس خارجاً

I just kick him. (٦,٣٠)

أنا فقط أركله

وسم الأحداث المستقلة بالتركيب *I'm* + الفعل -

I'm go home (٦,٣١)

أنا أذهب إلى المنزل

I'm get it for Tiff. (٦,٣٢)

أنا أعطيها لتيف

استعمال غير منتظم للعلامات الصرفية وعدم استعمالها

What do your foot? (٦ ٣٣)

What does your foot do? Was macht dein Fuss? [في الألمانية]

= ماذا تفعل قدمك؟

Hey Johnny is loving me (٦,٣٤)

هيه ، جوني يحبني

ونتيجة لهذه النتائج ، يؤكد روهده أن نظرية الجهة يمكن تطبيقها ولكن مع تحديد
مهم أن تأثير الجهة المعجمية يتلاشى ويتقص وفقاً لعمر المتعلم ، ووفقاً لخصوصية
اللغات الأولى / اللغات الثانية ، ووفقاً لوصول التعرض للغة الهدف

إن نظرية الجهة نظرية عنه تعتمد على كثير من أشكال السيايات فمن المهم
أن نلاحظ أن الصيغ المسكرة جداً من التعابير المؤقتة تظهر دور أي وسم لعوي

طاهر فكيف إذن يُعثر المتعلمون عن الرميّة؟ اقترح باردوي هارليج (١٩٩٩م) (أ) طرقاً أربع (أ) يعتمدون على حطاب الآخر عند الحديث، و(ب) يستجوب من السياق، و(ج) يقارنون بين الأحداث، و(د) يسعون لترتيب لرمي في رواية الأحداث وهذه بالضرورة معبّ تدابريّة لإيجار ما لا يمكن إيجاره لغويّاً أما المرحلة الثانية فهي بداية استعمال المتعلم اللغة ليعثر عن الرميّة والعاب في هذه المرحلة هو استعمال الطرفيّات adverbials (مثل أمس، إذن، بعد، غالباً، مرتين) ومن المهمّ هنا ملاحظة أن حشريّة الطرفيّات وكفايتها راع توحّر اكتساب الرميّة (حيث كون رامات Gracalone Ramat، وباني Banfi، ١٩٩٠م) وقد أشار ديترش Dietrich وكلين ونيوا Novau (١٩٩٥م) إلى أن بعض المتعلمين غير المتطمين في مصول الدراسة ربما لا يواصلون أبعد من هذه المرحلة (نظر انقاش حول أعمال كوسف في الفصل ٢)

(٢،٣،٢) فرضية الخطاب The Discourse Hypothesis

هناك طريقة أخرى للنظر في اكتساب الرمز/الجهة، وليس ذلك بالنظر إلى المعنى المعجمي، كما هي الحال مع نظرية الجهة، ولكن بالنظر إلى تركيب الخطاب حيث يظهر كلام فهناك عموماً جزءان لتركيب الخطاب. الخلفيّة background والأماميّة foreground والمعلومات الأمامية هي عموماً معلومات جديدة تُحرّك الرمز إلى الأمام أم المعلومات الخلفية فهي معلومات داعمة، وهي عكس أموار الأمامية، لا تعطي معلومات جديدة، ولكنها يمكن أن تخدم هدف دراسة المعلومات المتوفرة من خلال المواد الأمامية ودرعم الباحثون، في سياق نظرية الخطاب، أنّ "متعلمين يستعملون تصريف الأفعال الطاهر ليُميّزوا المعلومات الأمامية من المعلومات الخلفية في القصص" (باردوي هارليج، ١٩٩٤م، ص ٤٣) وقد مرّ معنا مثال على كيفية حدوث هذا في الفصل ٢ (الفصل ٢،٣) في سياق نقاش المعلومات اللغوية في كمبر (١٩٨٤م)

فقد وجدت بردوي هارليج (١٩٩٨م)، ومن خلال متعلمين للإنجليزية لغة ثانية، دعماً لكلتا النظريتين وتوصّلت إلى النتائج الآتية (ص ٤٩٨)

١ الأفعال الإبحارية هي التي تمثل المسد، وتأتي في المرتبة الأولى من حيث التصرف للماضي البسيط، بعض النظر عن أساسها

٢ أم الأفعال البسيطة تأتي في المرتبة الثانية من المسدات التي تتصرف للماضي البسيط وتُظهر الأفعال البسيطة الأمامية معدلات أعلى في الاستعمال من الأفعال البسيطة الخلفية

٣ وتأتي الأفعال الشاذة من بين كل الأفعال الخركية في المرتبة الأخيرة من حيث تصرفها للماضي البسيط، غير أن الأفعال الشاذة الأمامية تُظهر معدلات أعلى من تصرف الماضي البسيط من الأفعال الشاذة الخلفية وتُظهر الأفعال الشاذة أيضاً استعمالاً استمراريّاً، ولكن هذا مقصورٌ على الأفعال الخلفية

تُظهر هذه النتائج بوضوح أن المعنى المعجمي (بصورته التي تتبره من بين نوع الأفعال) هو معنى محددٌ عند تصرف الفعل وتُظهر أيضاً أن تركيب الخطب (كما هو في الاستعمال المختلف للتصرف الخاص بالمواد الأمامية في مقابل المواد الخلفية) شيء آخر وعلى هذا فكل من طريقة اخعة وتركيب الخطب يعملان معاً للوصول إلى الطريقة التي يُكتسب من خلالها تصرف الرمز/اخعة والمعنى

(٦.٤) علم الأصوات Phonology

وهذه منطقة أخرى يتشارك اكتساب اللغة الثانية واللسانيات الاهتمام بها، ألا وهي علم الأصوات فمن الشائع أن المتكلم باللغة الثانية يمكن أن يُعرف أصله اللغوي بسهولة عن طريق اللهجة وعالماً ما يمثل نطق المتكلم غير الأصلي مصدراً من مصادر انداعات والظرائف، كما هي الحال لدى الممثلين الهوليين عندما يعلنون أنواعاً معينة من اللهجات، أو لدى الشخصيات كروية عندما يتمثلون اللهجات غير الأصلية

وبالرغم من هذه المعلومة الشائعة، فإن كثيراً من الأبحاث التي أُجريت في حقل اكتساب اللغة الثانية، أُجريت في مجال التركيب وليس في مجال الأصوات وعلم الأصوات هو علم شبيه بمحاولات لعوية أخرى، وفي الوقت نفسه يختلف عنها فهو شبيه برأياء في إجراء أخرى من اللغة حيث يُعزى بعض نطق المتعلم في اللغة الثانية، وليس كله، إلى اللغة الأصلية بشكل واضح وهو يختلف في أنه لا يمكن تطبيق كل المفاهيم التي لها علاقة بالتركيب على الأصوات والتعادي مثلاً استراتيجية شائعة تُستعمل عندما يكون التركيب الحوي معروفاً لدى المتعلم ولكنه مستعص على قدرته فإذا أراد متعلم أن يتعادي المسي للمجهول، فمن السهل نسبياً أن يجد تركيباً بديلاً ليعبر به عن المفهوم نفسه ولكن إذا أراد المتعلم أن يتعادي الصوت [ð]، كما في كلمة ديل، فسيكون مستحيلاً عند التطبيق الواقعي فالحقيقة الواضحة في الأصوات، وربما كانت أكثر وضوحاً منها في التراكيب، أن معظم الناس يمكن بسهولة أن يكتشفوا الأصل الدعوي للمتكلم من لهجته، ولكن لا يمكنهم ذلك من خلال التركيب الحوي (بالرغم من أن هناك نقاشاً حول هذا الموضوع في أيوب Ioup، ١٩٨٤م يتعلق بـ "التهجئة التركيبية")

وكم ناقشنا في الفصل ٣، لم يصح نظرية التحليل التقابلي، في صيغتها الأبسط، تسويات دقيقة فهي لم تتأ بالسط الذي يجعل متكباً من اللغة من يتعلم اللغة من يواحه صعوبة في تركيب معين، ولا يحدث العكس بالضرورة وقد كانت هذه التناقضات واضحة أيضاً في الأصوات وكمثال على ذلك انظر إلى مخطط سوكويل ويون (١٩٨٣م) حول هرمية الصعوبة (الجدول رقم ٦،٣) فقد حاولت تلك الهرمية (مرتبة من الأكثر صعوبة إلى الأقل صعوبة) أن تصع تسويات للصعوبة اعتماداً على إذا ما كانت السمات الصوتية غائبة أم حاضرة، وإذا كانت حاضرة، فاعتماداً على إذا ما كانت إحصارية أم اختيارية

المجلد ١٠ رقم (٦، ٣) هرمية الصعوبة الصوتية

اللغة لأصحية	اللغة الهدف
Ø	إلزامي
Ø	اختياري
اختياري	إلزامي
إلزامي	اختياري
إلزامي	Ø
اختياري	Ø
اختياري	اختياري
إلزامي	إلزامي

المصدر: القيس من

"Sound systems in conflict: A hierarchy of difficulty" In B. J. Robinett & J. Schachter (Eds.), *Second Language Learning: Contrastive analysis, and related aspects* (p. 28). Ann Arbor: University of Michigan Press by Stockwell and J. Bowen, 1983.

وقد قُدمت الهرميات من هذا النوع من خلال هياكل صوتية أخرى فقد قدّم إيكمان (١٩٧٧م) خصوصاً ما سبّه فرصة تفصيل الوسم *Markedness Differential Hypothesis*، التي كانت معتمدة على نظرية صوتية للوسم ويحدد الطرق للتمييز في الوسم هي أن الصيغة غير الموسومة، سواء أكانت صوتية أم تركيبية، هي تلك الأكثر شيوعاً وألمة في لغات العالم من الصيغة الموسومة. بينما الصيغة الموسومة هي تلك الأقل ألمةً وشيوعاً وربما كان من الأسهل، في الواقع، أن يستوعب هذا المفهوم في منطقة أخرى غير الأصوات فهو يظن إلى كلمات تشير إلى مهرٍ أو هواياتٍ أو أدوار مجتمعة، لرأينا أن المصطلحات المذكورة هي الأساس (مثلاً *actor* ممثل، *poet* شاعر، *host* مصيف، و *hero* بطل).
يتمّ يوجد في المصطلحات المؤنثة المقابلة لواحق تُضاف إلى المصطلح المذكّر (*actress* ممثلة، *poetess* شاعرة، *hostess* مصيفة، و *heroine* بطلة) فقد أخذ المصطلح المذكّر ليكون الأساس (غير موسوم)، أما المصطلح المؤنث فهو اللفظة المشتقة الموسومة

ولو أن طبقا المفهوم نفسه على الأصوات ، لأمكننا أن نصف تلك الأصوات الشائعة في كثير من اللغات (الأصوات غير الموسومة) ، وتلك غير الشائعة بين اللغات (الأصوات الموسومة) وقد استنتج دنيس Dennessen ويكمان (١٩٧٥م) أن مقدرات الحברה في اللغات لم تكن متماثلة في كل المواقع في كلمة ما ويعطي الجدول رقم (٦.٤) حقائق لغوية بُنيت عليها نظرية فاصِل الوسم المقترحة وتُظهر المعلومات اللغوية تقدّم من نوع اللغات الأقل وسمّاً (الأكثر شيوعاً وربما الأسهل) باتجاه الأكثر وسمّاً

الجدول رقم (٦.٤) هرمية تفاصيل الوسم

الوصف	اللغات
اللغات التي تحتفظ بتماثل جهر السطحي في مواقع لأوئيه والوسط والأخير	لإنجليزية العربية السنوية، مجرية
اللغات التي تحتفظ بتماثل جهر السطحي في المواقع لأوئيه والوسط ولكن ليس في الموقع الأخير	لألمانية النرويجية، نرويجية النرويجية، نرويجية
اللغات التي تحتفظ بتماثل الجهر السطحي في موقع لأوئيه، ولكن ليس في الوسط وأخير	كورسيكان Corsican، ساردنيان Sardinian
اللغات التي لا تحتفظ بتماثل الجهر في مواقع لأوئيه، أو الوسط أو الأخير	الكورية

المصدر من

"A functional explanation of some phonological typologies" In R. E. Grossman, L. J. San, & T. J. Vance (Eds.), *Functionalism*. Chicago: Linguistic Society by D. Dinnsen and F. Eckman, 1975, pp. 126-134. طبع بإذن

وتُعرف الهرمية المعاكسة لهذا الهرمية بهرميته تقابل الحبرة Voice Contrast Hierarchy ، التي تُقرّر أن التقابل في الموقع الأولي هو الأقل وسمّاً ، والتقابل في الموقع الأخير هو الأكثر وسمّاً ويُفسّر هذا بأنه يمكن التّسوّ بأن اللغة التي تحتوي تقبلاً موسوماً (مثلاً ، تقابل في الموقع الأخير من الكلمة) ، ستحتوي أيضاً تقبلاً في جميع المواقع الأقل وسمّاً

ولكن كيف يمكن أن ينطبق هذا على موقف تعلّم اللغة الثانية؟ ما تتأ به هو أن متكلماً بلغة أصلية فيها تركيب أكثر وسمّاً (أو في هذه الحال فيها تقابل أكثر وسمّاً) من ذلك الذي يظهر في اللغة الهدف؛ سيكون لديه وقت أسهل في تعلّم تركيب/تقابل اللغة الهدف من متكلم آخر تكون لغته الأصلية أقل وسمّاً من اللغة الهدف. فعلى سبيل المثال، تتأ هذا بأن متكلماً بالإنجليزية (مع تقابل جهرية في الموقع الأخير *tab* مقابل *tap* لأن يواحه صعوبة في إنتاج كلمات ألمانية حيث لا يوجد تقابل في الموقع الأخير وفي الحذف الآخر، يعني على متكلم ألماني يتعلم الإنجليزية أن يتعلّم كيف يصنع تقبلاً في الموقع الأخير (التركيب الأكثر وسمّاً من اللغة الأذنوية الأصلية)، وهذا من المتوقع أن يُصح أخطاءً

وبناءً على هذا، من المهم في هيكل نظرية الوسم، ألا نكر أهمية النقل (بالرغم من أن معظم الأبحاث التي حثّت النقل اعترفت بحدودية استعمالات اللغة الأصلية في منطقة الأصوات)، بل على أن تحدّد المادّي التي تُطر استعمله ولهذا السبب بعينه لم تُستعد نظرية التحليل التقابلي في الأصوات بالقوة نفسها التي أُستعدت فيها في التركيب بل على العكس، انصّت المحاولات على عادة تشكيدها و ستخرج ماديّ إصافية

ويُظهر البحث في الأصوات، مثل البحث في التركيب، أن على المرء أن يهتم بحقائق اللغة لأصدية (أوسبورن Osburne، ١٩٩٦م) والحقائق لتطورية ولعلبية في محاولة فهم سبب إنتاج المتعلمين للغة التي تتجوبها، وسبب إبداعهم لقوانين اللغة النسبية المختلفة التي تُطر إنتاجهم (نظر هانس بهت Hans Bhatt، وبهات Bhatt، ١٩٩٧م؛ ميجور Major، وفودري Faudree، ١٩٩٦م)

وهذا، على أي حال، في المنظر العامّ أشياء غير المعلومات الدعوية المجردة. فمعلومات اللسانيات الاجتماعية لها أيضاً علاقة بفهم أصوات اللغة الثانية وقد

أظهرت بيبي (١٩٨٠م) أن القيم الاجتماعية للأصوات في اللغة الأصيلة تؤثر في النقل، حيث عاينت دراستها اكتساب متكلمين أصليين بالتايلندية للنطق بالإنجليزي فالمويم /r/ ينطق في التايلندية بطرق مختلفة عديدة بناءً على السياق اللغوي والاجتماعي وقد وجدت في معلوماتها النوعية الإنجليزية من متكلمين أصليين بالتايلندية أن الشكل الرسمي للرء التايلندية /r/ (الرء المتكررة) كان يستعمل في سياقات إنجليزية رسمية، ولكن ليس في السياقات غير الرسمية كما أورد سمشس Svetics (عن طريق محادثة شخصية) بشكل مشابه وصف المتعلمين يونانيين، حيث كان ينطق صوتيني رخ وتشر [ld] و [lt]، كما في *hunch* و *bridge*، در ورس [dz] و [ts] على التوالي، وذلك لأن الصوتين الأولين يستعملهما في اليونانية غير المتعلمين فقط.

لقد اهتمت معظم الدراسات التي وردت معنا حتى الآن بوحدة صوتية فردية، ولكن الأبحاث الحديثة نظرت إلى وحدات أكثر من القطع الفردية، مثل المقطع (بروسلو Broseow وشين Chen ووانع Wang، ١٩٩٨م؛ كارليسلي Carlisle ١٩٩٨م) وقد تساءلت بع سكونس Young-Scholten وأرشيد Archibald (٢٠٠٠م)، في مراجعتهم للتركيب المقطعي للغة الثانية، عن عدد من القصايا المهمة مثل إلى أي حد نحصص مقاطع اللغة الثانية للتركيب المقطعي المسموح به في اللغة الأولى، وإلى أي حد تنطق المسادئ العالمية عندها ويمكن أن تسود في النهاية أيضاً ويسود، بحابة على تساؤلهم، أن كل القوتين، كم في مناطق أخرى من اكتساب اللغة الثانية، فاعلة في هذا لنطق

وأصوات اللغة لا تنقل فقط، بل هناك أدلة على أن المتعلمين يميلون إلى الحفاظ على التركيب المقطعي لبعثهم الأصلية عندما تسمح اللغة الهدف بتركيب مقطعية غير مسموح به في اللغة الأصلية، يفع المتعلمون في أحط تتصمن استبدال تلك

التركيبة المسموح بها في اللغة الأصلية بالتراكيب المقطعة للغة الهدف (بروسلو ، ١٩٨٧م) فليس مسموحاً ، في الإسبانية مثلاً ، بتعاقب أصوات صامتة في أول الكلمة كما في الكلمة الإنجليزية في *snob* . ومن المعروف أن المتكلمين لإسبـان يحشرون صائناً مقحماً ، ليكون الناتج *esnob* وشيئة بذلك يطق المتكلمون العرب الكلمة الإنجليزية *plastic* بلاستيك بهذا الشكل [brastik] (بيلاستيك) ، إذ ليس في العربية مقابلة بين [p] و [b] في أول الكلمة

ويلعب الوسم دوراً مهماً كما هي الحال في مطلق أخرى من الأصوات ، إذ يمكن أن تربط أنواع المقاطع استناداً إلى الوسم وعلى ذلك يميل المتعلمون الذين يتقبلون من لغة تركيبها المقطعي أقلّ وسمّاً (مثلاً صامت /حركة [ص ح]) إلى لغة تركيبها المقطعي أكثر وسمّاً (ص ح ص) ؛ إلى إشاح لغة معارضة بشكل كبير إلى التركيب المقطعي للغة الأصلية ولا يبدو ، على الخاسب الآخر ، أن هذا أداة على وجود متكلم أصلي بلغة تركيبها المقطعي أكثر وسمّاً يجد صعوبة في تعميم لغة أخرى تركيبها مقطعي أقلّ وسمّاً

وبناءً على هذا ، يُشكّل التركيب المقطعي للغة الثابتة في جزء منه عن طريق اللغة الأصلية ، وتأثير كذلك بالانجهايات العالمية فقد أظهر تارون (١٩٨٠م) أن متعلمي الإنجليزية لغة ثانية يُسْطَون مقاطع نلغة الثانية (من خلال الحذف مثلاً أو من خلال إضافة صوت صائقي ، صائت مقحّم) حتى وإن كان نوع المقطع مسموح به في اللغة الأولى ومن أمثلة ذلك إضافة صوت إلى آخر الكلمة الإنجليزية *sack* من قبل المتعلمين الكوريين ، مما ينتج عنه [sæke] ، بالرغم من أن التعاقب ص ح ص (صامت حركة صامت) مسموح به في الكورية واستنتج تارون أن المتعلمين يعودون إلى المقطع ص ح الأساسي (العالمي) بعصر النظر عن اللغة الأولى

من المعروف أن هناك عقائد صوامت معينة صعبة على متعلمي اللغة لثمة (مثلاً *lists, fifth*) وبتة على هذا، أقرص عالمي آخر ملخصه أن عقائد الصوامت تتجه عادة إلى أن تشكل نفسها في بدايات الكلمات بوقت أبكر من نهاياتها وقد أثبتت معومات اللغة الثانية ذلك، إذ نظر أندرسون Anderson (١٩٨٧م) في معلومات لغة ثانية إنجليزية من متعلمين بالعربية المصرية وانصية بالعربية المصرية ليس فيها عافد أوبتة، ولكن فيها عقائد أخيرة، وليس في الصية أي منها ومع هذا فقد وجد أن كنا المجموعتين يواجهان صعوبة أكثر في العافد الأخيرة من العافد الأولية

وقد أشارت يبع سكولز وآرشيلد (٢٠٠٠م)، في مراجعتهم للتركيب المقطعي للغة الثانية، إلى نوع من التعرض للغة على أنه عامل محمل داخل في الاكتساب فقد لاحظا أن متعلمي اللغة لثمة يستعملون الصوائ المقحمة بصية اسراتيجية تسيطر أكثر من متعلمي اللغة الأولى وفي حين أن بعض الأمثلة على الصوائ المقحمة موضت في القسم (٦.٣)، إلا أن سخطي أمثلة أخرى في (٦.٣٥).

(٦.٣٥) الكلمة الهدف floor

المتكلمون بالعربية العراقية ifloor

المتكلمون بالعربية المصرية floor

الكلمة الهدف bus

المتكلمون بالكورية basi

وقد جادلت يبع سكولز (١٩٩٥م ١٩٩٧م) وسبع سكولز وأكيت AKI وكروس Cross (١٩٩٩م) أنه عندما يتم التعرض للغة في سياق المصون اندرسيه، حيث يكون هناك اعتماد على المصوص انكوية، تصبح الصوائ المقحمة شائعة

بعض النظر عن اللغة الأولى ولكن عندما لا يحدث التعرّض من خلال النصوص المكتوبة، تصبح الصوائت المقحمة بصفتها استراتيجية تبسيط أقل شيوعاً و النقطة التي ركزت عليها بعـ سكولتز هي أن المعلومات المكتوبة تجعل من احتفاظ المتعلمين بالمعلومات الصوتية أكثر احتمالاً، وهذا بالطبع يجعلهم بحاجة إلى التسيط، خصوصاً عندما تُقيد لغتهم الأولى أصواتهم وهناك احتمال آخر للتسيط تتمثل في الحذف (مثلاً حذف انقطاع غير اسورة؛ وهي استراتيجية تُستعمل في اكتساب لغة الطفل) وقد أشارت بعـ سكولتز وارشيلد إلى أن هذا سادر لدى متعلمي اللغة الثانية الر شدين، وذلك بسبب ألفتهم مع النص المكتوب ولهذا فلم يبق لهم إلا استراتيجية التسيط، الأخرى الشائعة، الصوائت المقحمة

إن اكتساب أصوات اللغة الثانية عملية معقدة ولهم كيف يتعلم المتعممون نظاماً صوتياً جديداً يجب أن تؤخذ في الحسبان الاختلافات المعوية بين نظامي اللغة الأصلية واللغة الهدف، بالإضافة إلى الحقائق العلمية لعلم الأصوات

(٦،٥) خاتمة Conclusion

لقد تعامل هذا الفصل مع اكتساب انطاهرة اللعوية وسعالخ في الفصل التالي الاتجاهات التعليلية للغة وتأثيرها على دراسة اكتساب اللغة الثانية

اقتراحات لقراءات إضافية Suggestions for Additional Reading

- Tense and aspect in second language acquisition Form meaning, and use*
Kathleen Bardovi-Harlig Blackwell (2000)
- Linguistic perspectives on second language acquisition* Susan Gass & Jacquelyn Schachter (Eds.) Cambridge University Press (1989)
- Crosscurrents in second language acquisition* Thom Huebner & Charles A Ferguson (Eds.) John Benjamins (1991)
- Theories of second language learning* Barry McLaughlin Edward Arnold (1987).
- Second language phonology* Roy Major Lawrence Erlbaum Associates (in press)
- Language universals and second language acquisition* William Rutherford (Ed.) John Benjamins (1984)

قصايا للمناقشة Points for Discussion

المسائل ١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦ في جاس وسوراس وسليكر (١٩٩٩م) مرتبطة

بهذا الفصل

١ - لقد تعامل هذا الفصل مع مفهوم العالميات اللغوية وعلاقتها باكتساب اللغة الثانية تأمل في فكرة عالميات اللغة البيئية، عمّ تدور هذه المفكرة في رأيك؟ كيف يمكن أن ترتبط هذه المفكرة بمفهوم العالميات اللغوية؟

٢ - خذ المثال على صياغة العبرة الموصولة، كم نوقش في هذا الفصل ادعى بعض الباحثين أن هناك عالمياً متعلقاً بها يقول إن كل لغة يوجد فيها توصيل للمفعول غير المباشر، تحتوي أيضاً توصيلاً للمفعول المباشر ما نوع المعلومات اللغوية التي تحتج أن تجمعها لتؤكد هذا الادعاء في اكتساب اللغة الثانية؟ وهذا الادعاء هو ادعاء سكوبي، بمعنى أنه يفترض افتراضاً حول لغة/لغة بيئية معينة في لفظة معينة من الرمز تأمله من وجهة نظر اكتسابية؛ ثم يمكن أن يتساءل تعلم اللغة في هذه الحال؟ هل يتساءل العالمي بترتيب الاكتساب؟ ما نوع التصميم التحريبي الذي يمكن أن تستعمله لتحترق هذا؟

٣- تأمل في فكره صمائر الفصل في العبارات الموصولة التي نوقشت في هذا الفصل من الطبيعي أن تجد في اللغات البيئية، جملاً مثل ما يأتي:

That's the man whom I told you about [him]

ذلك هو الرجل الذي أخبرتك عن أيا

دعنا يفترض أن جملاً مثل هذه أنتجها متكلمون لديهم صمائر انعكاسية في

لغتهم الأصلية إلى ماذا يمكن أن تعرف هذه الصيغة في اللغة البيئية؟

بالنظر إلى الجملة الآتية

That's the woman that I'm taller than her

تلك هي المرأة التي أنا أطول منها

افترض أن هذه الحملة قد أنتجها متكلمون بلغة ليس فيها صمائر انعكاسية إلى ماذا يمكن أن تعرف هذه الصيغة في اللغة البينية؟ هل هذه التحليلات متناقضة؟ كيف يمكن أن توفق بين هذه الاختلافات؟

دعنا نعرض الآن أن هذه الحمل في اللغة البينية شائعة في بعض اللهجات في الإنجليزية، خصوصاً في الكلام العامي كيف يؤثر هذا على تحليلك؟

٤ - تأمل في موقف نوجد فيه لغة تنوع العبارات المصافة في تراكيها الأسماء،

كما في المثال الفرنسي الآتي :

Le chien de mon ami
the dog of my friend

ذلك كلب صديقي

أما في الإنجليزية، فهناك تركيبان ممكنان، يقع في أحدهما المالك الاسم، وأخرى

سقة فيها

The dog of my friend

كلبُ صديقي

My friend's dog.

كلبُ صديقي

وفي حين أن هاتين الحملتين الإنجليزيتين ممكنتان، إلا أن الأولى تبدو غريبة، وفي

الحساب الآخر، يبدو أن المجموعة الثانية من المجموعتين الآتيتين أقل استعمالاً

The leg of the table

رجل الطاولة

A leg of lamb

رجل الخروف

A table's leg.

رجل الطاولة

A lamb's leg.

رجل الخروف

كيف يمكن أن تشرح هذا؟ ثم نسأ عما يتعلّق بفتح متعلّم ما لعته السيئة؟ وبالطبع
إلى كل من النقل والمُدخل، كيف يمكن لتعلّم أن يكتشف حقائق الإنجليزية؟ والمتكلم
بالمدرسة أو الإيطالي أو الإسباني مثلاً، عليه أن ينتقل من شكل واحد إلى شكلين
أثنين بينما يتطلّب الاتجاه الآخر أن ينتقل لتكلم من شكلين اثنين إلى شكل واحد
الحال الأكثر صعوبة في اعتقادك؟ ولماذا؟

٥- دعنا نعرض، بالنظر إلى المشكلة السابقة، أن متعلماً افتراضياً قد توصّل
إلى حقائق اللغة الإنجليزية الصحيحة حول الملكية، ثم مرّت به الحملة الآتية لاحقاً
the book of Job كتاب جوب، ثم أصبح أيضاً واعب لعدم محوّه *Job's book* في هذا
سياق هل تعتقد أن هذا ربما يدلّ تحبّله الأساسي؟ هل تعتقد أنه ربما يبدأ بإنتاج
عبارة مثل *the table's leg* رجل الطاولة، وربما يذهب أيضاً إلى المطعم ويطلب
a lamb's leg رجل خروف؟ لماذا نعم ولماذا لا؟

٦- تأمل في التعريفات الآتية للمعاني الأساسية للأرمة لمستم والمصارع
والمستقل في الإنجليزية

(أ) المسمّر (*in he + فعل + ing*) نشاط مسمّر مشاهد يستمر لفترة ممتدة من
لرمن

(ب) المصارع، السيط (المفعول الأساسي) حالة منتظمة أو حوادث متوقعة تمّير
وعنها في الوقت الحاضر

(ج) المستقل (*will + الفعل*) حالة أو حوادث متوقعة في المستقبل المنظور
ثم انظر إلى المعلومات الدعوية المقدّمة هنا، وهي من متعلمين بسبب وديبين
للإنجليزية (المعلومات الدعوية من جاس وآرد ١٩٨٤م)، حيث طُلب من هؤلاء
المتعلمين أن يحكموا على مقبولة الحمل الآتية في الإنجليزية

	الإسبان	اليابانيون
	العدد = ٥٢	العدد = ٣٧
	% الإجابات "المقبولة"	% الإجابات "المقبولة"
1 Dan sees better	65	43
2 Dan is seeing better now	8١	9
3 Mary is being in Chicago now	8	٩
4 John is traveling to New York tomorrow	8	32
5 The new bridge connects Detroit and Windsor	79	73
6 The new bridge is connecting Detroit and Windsor	46	٦4
7 John travels to New York tomorrow	8	9
8 John will travel to New York tomorrow	86	81
9 John is smoking American cigarettes now	88	76
10 The new bridge will connect Detroit and Windsor	6٦	8٦
11 Fred smokes American cigarettes now	٩6	٩١
12 Mary will be in Chicago now	10	14
13 John will smoke American cigarettes now	10	3
14 Marv is in Chicago now	88	92

ركز على أرملة المستمر، والمصارع لسيط، ومستقل ربّ الحمل، في كل واحدٍ منها، من تلك الأكثر قبولاً إلى تلك الأقل قبولاً طبقاً لهذا على كل من المجموعتين اللغويتين كلاً على حده، هل يمكن مفارقة المجموعتين؟ وما تفسير لاسب المختلفة لكلٍ منهما؟ ثمّ ما تفسير الاختلاف في الفصول بالاستعمالات المتنوعة لكلٍ من ليدى كلت المجموعتين؟ ربما تريد في إجابتك أن تنظر في المفاهيم لدالية المختلفة المتضمنة في كل من أرملة الأفعال فعل تام، وفعل غير تام، وفعل قيد التنبؤ.

ماذا تقدّم لنا هذه المعلومات المعوية حول التفاعل بين التركيب والدلالة في

اكتساب اللغة الثانية؟

تأمل في الحمل ٤ و ٧، ومقابلاتها لترجمة للإسبانية. ولاحظ أن مقبولة هذه الحمل في الإنجليزية، على أي حال، محفظة في أحكام لتكلمين الإنسان كيف يمكن أن تفسر هذا؟ ما الافتراض الذي يقدمه هذا حول لتفاعل بين اللغة الأصليه والعالمات الدعوية؟

ماذا يفترض هذه المعلومات الدعوية حول اكتساب نظمى ارمس الخهه في اللغة الثانية؟ هل الاكتساب تدريجي أم هل هو ظاهرة تتحدد بكتساب كل شيء أو لا شيء؟

الفصل السابع

النحو العالمي

UNIVERSAL GRAMMAR

يُعالج هذا الفصل الاتجاهات النظرية للغة، التي ترى أن المفهوم *innateness* تدخل في بعض جوانب تعلم اللغة في الأقل، ويلاحظ موقفين رئيسيين: النظرية العامة *general nativism* والنظرية الخاصة *special nativism* والموقف النظري العام (انظر وولف كوينترو *Wo fe-Quintero*، ١٩٩٦م؛ وأو جرابدي *O'Grady*، ١٩٩٦م؛ وبكمان، ١٩٩٦م). يؤكد أن ليس هناك آلية خاصة صُممت لتعلم اللغة، بل "هناك مبادئ عامة لتعلم لا تقتصر على تعلم اللغة، ولكن يمكن توظيفها في أنواع أخرى من التعلم" (إيكمان، ١٩٩٦م، ص ٣٩٨) أما النظرية الخاصة فتتضمن نظريتين حول (تعلم) اللغة تُقدم مبادئ خاصة بتعلم اللغة، وهي مبادئ مُحصَّصة لـ (تعلم) اللغة، ولا تُستعمل في جهود معرفية أخرى ويتفق موقفا النظرية العامة والخاصة على أن هناك شيئاً فطرياً في تعلم اللغة، إلا أن الخلاف ينصب على طبيعة النظام النظري موضع البحث - هل هو موحود فقط من أجل تعلم اللغة أم هو موجود من أجل مهام تعلم عامة أيضاً؟ يعالج هذا الفصل اتجاه النظرية الخاصة فقط، وهو ما يُعرف بالنحو

لعالمي (UG) *Universal Grammar*

(٧.١) النحو العالمي Universal Grammar

عاجاً في الفصل ٦ المصاحح لنوعية العمليات اللغوية ولتعلّم اللغة ورأيًا أن الصفقة الرئيسية لمثل هذه المصاحح أنها تبدأ بالبحث اللغوي انشمار في ظهور انصياع أم، مفتح لنحو انعمي في اكتساب اللغة الثابتة فيبدأ من مطلق آخر، ألا وهو الاكتسابية. ب. افتراض وحوود حصائص كاميه (فطرية) لعمليات اللغوية قدّم على الحاجة إلى تفسير لسدوي في الحاح وسرعة اكتساب اللغة لدى الأطفال، بالرغم من أنه اندخل

فهي نظرية النحو العامي، تشكل اسدي انعميه universal principles جزءاً من لتمثيل لعقلي لغة وحصائص العقل الإنساني هي التي تجعل عمليات اللغة على ما هي عليه وكما لاحظ تشومسكي (١٩٩٧م، ص ١٦٧) "نظرية لغة معسة هي نحوها أم نظرية اللغات والتعبيرات التي تولدها فهي النحو العامي فالنحو العامي هو نظرية لمرحلة الأولية S₀ لمكون الملكة للغة language faculty وقد تمسك كثير من صوبلاً بـ الافتراض القائل إن النحو العامي هو لقوة الموجهة لاكتساب لغة الطفل، ولكنه م يطنو على اكتساب اللغة الثانية إلا بعد فترة قريبة فبدأ كاتب حصائص اللغة الإنسانية جزءاً من لتمثيل العقلي للغة، فيه من انطفي أن لا تنقطع عن كونها حصائص في طلب لأمثله التي يكون فيها نظم اللغة غير الأصلي هو المستعمل

وبمترص النظرية تكامة وراء النحو العامي أن اللغة تتكون من مجموع من المبدئي المحددة التي تُشكل جوهر النحو في جميع اللغات الطبيعية وبالإضافة إلى مبدئي اثباتية (أي التي توجد في كل اللغات) هناك المقاييس التي تختلف من لغة إلى أخرى وقد أورد كوك Cook (١٩٩٧م، ص ص ٢٥٠-٢٥١) مقارنة شائعة بين قيادة

السيرة والمبدئي والمقاييس principles and parameters

ونكر ما علاقه النحو العالمي باكتساب اللغة؟ فهو أن على الأطفال أن يتعلموا مجموعةً معقَّدةً من المحرَّرات، فلا بدَّ من أن يكون هناك شيءٌ آخر غير مُدخلات اللغة التي تتعرَّضون لها يُمكنهم من تعلُّم اللغة بسهولة وسرعةٍ سيَّتين فالنحو العالمي مسلَّمٌ به على أنه تسهيلٌ فطريٌّ للغة يُحدِّد مدى اختلاف الدِّعاب، أي أنه يرسم الحدود الممكنة للغة ومهمة التعلُّم تتغلَّص بشكلٍ كبيرٍ إذ جُهِر الإنسان بتقنيةٍ فطريةٍ تُقيِّد التشكيل الممكن للنحو وقبل أن تربط مسألة النحو لعالمي باكتساب اللغة

(١) ظهر استياء ملحوظ من أحد مؤلفي هذا الكتاب التي واجهت خلال رحلة له بنيويورك قبل وقت قريب ، وقت صعب في محاولة إعادة ضبط resetting مقياس فبديت من السمين (الولايات المتحدة) إلى الشمال (نيويورك) فقد وجدت نفسها تسير في الوسط كثيرا ، والفصل كل الفصل في عجيبها حوادث السير يعود إلى فله استمرات في الطريق في نيويورك أما المؤلف الثاني ، الذي جاء من ثقافته القيادة عما (الولايات المتحدة) فيعيش الآن في ثقافته القيادة شيئا لا راسمكة لمتحدة) ولم يواجه أي صعوبة في العودة إلى السمين ، وبكده يواجه مشكلة في إعادة ضبط ثقافته الثانية في مقياس عمود الشارع من الشمال (ممكنه المتحدة) إلى السمين (سانت أوغوستين) ، حيث ظل في موقف "اعبر الشارع بالأحذية" (قياس عصى "تحدث بالأحذية" نالقسم ٣ ٢٥) وسوء خلد بس هناك فله في السيارات في أوروبا كما هي الحال في نيويورك

الثاني، سنعود باختصار إلى قصايا من اكتساب لغة الطفل لشرح النقاش الأساسي الكامل خلف هذه النظرية

إن الحاجة النظرية للغة اللغة النظرية قائمة على حدالٍ سببي فالرغم هو أن الأطفال لا يمكنهم أن يتعلموا تعقيدات النحو عند الكبار بالاعتماد على مدخلات اللغة وحدها فقط والخصائص اللغوية النظرية تبدأ المجنات التي تُحلّم مدخلات ولكن ماد يعني أن يقول إن المدخلات غير كافية؟ هذه الفكرة ست مجرد فكرة مساوئة للسلوكية تجدل صدّ نظام المدخل/المخرج فحسب، بل هي قائمة على حقيقة مؤداها أن الأطفال يتعلمون خصائص معينة من النحو ليست قبله للتعلم من المدخل بشكل واضح والأمثلة الإنجليزية الآتية التي قدّمتها وست (١٩٨٩م) توضّح ذلك

I want to go (٧, ١)

I wanna go (٧, ٢)

John wants to go but we don't want to. (٧, ٣)

John wants to go but we don't wanna (٧, ٤)

Do you want to look at the chickens? (٧, ٥)

Do you wanna look at the chickens? (٧, ٦)

Who do you want to see? (٧, ٧)

Who do you wanna see? (٧, ٨)

والأمثلة (٧, ١) (٧, ٨) تُظهر مدى الاحتمالات لتبدل *want to* إلى *wanna* ولكن هناك أحوال عديدة في الإنجليزية لا يمكن أن تُستبدل الكلمة العامية *wanna* بالتعبير *want to*، كما هو موضح في (٧, ٩) (٧, ١٢)

Who do you want to feed the dog? (٧, ٩)

*Who do you wanna feed the dog? (V, ١٠)

Who do you want to win the race? (V, ١١)

*Who do you wanna win the race? (V, ١٢)

فدون معلومات مسقة ترشد المتعلمين ، سرى أن من الصعب تحديد اسوربع الصحيح للتعبير *want to* في مقابل *wanna* في الإنجليزية العامية والمُدخل في هذه الحال لا يعطي معلومات كافية محدّدة عن استعمال *wanna* وعدم استعماله وقد علنت وايت لهذه الظاهرة بأن هناك مبدئي في الحو العامي تتصرّف كيفية تشكيل الأسئلة ونفسر توزيع هذه الصيغ الإنجليزية وباختصار يمكن نميل الحمله (V, ٧) على أنّها "You want to see X" ، والحمله (V, ٩) *You want X to feed the dog* لاحظ موقع X وهو العنصر موضع السؤال في الحملتين فالسؤال في (V, ٩) ، وليس في (V, ٧) ، عن عنصر (X) واقع بين الفعل *want* والأداة *to* وهذا ما منع لتقليص contraction بمعانيه وفي كل الأوقات أم في (V, ٧) ، فإن *want to* متحاوران ، ولهذا فهما يسمحان بالتقليص ؛ لأنه ليس هناك عنصر داخل بينهما يسهل والمهم هنا أن المدخل وحده لا يمكن أن يوفر هذه المعلومات ونسعى هذه الحجة العقر في المثير *poverty of stimulus*

وبالطبع يمكن أن يناقش المرء بأن التدخل المباشر أو غير المباشر هو حقيقة وشيئ إلى درجة أن لا حاجة بأحد للفطرة ليعلم اكتساب اللغة وفي الحقيقة لا تمنح بيئة تعلم اللغة ، في معظم الأمثلة ، معلومات للطفل تتعلق بصيغة قول صياغة محكمة (تشومسكي ، ١٩٨٦ م ، ١٩٨١ م) ، أو حتى عدم فعل ذلك ، فهي تعطيه معلومات عن القول اللامحوي (أو غير المناسب) فقط ، ولكن ليس عما يحتاجه من عمل ليعدّل نظريته الحالية وبالإضافة لذلك ، كما رأيت في الفصل ٤ (القسم ٤, ٢) ، فحو الأطفال ، حتى مع التصحيح المستمر ، غالباً ما يكون مستعصياً على التعبير

والموقف مماثل في اكتساب اللغة الثانية ولنعطي مثالا انظر إلى الحمل الآتيه
من الإيطالية

Giovanni beve lentamente il caffè (٧, ١٣)

John drinks slowly the coffee.

القهوة بطيئاً يشرب جون

Lentamente Giovanni beve il caffè (٧, ١٤)

Slowly John drinks the coffee.

القهوة يشرب جون بطيئاً

Giovanni lentamente beve il caffè' (٧, ١٥)

John slowly drinks the coffee.

القهوة يشرب ببطيئاً جون

Giovanni beve il caffè' lentamente (٥, ١٦)

John drinks the coffee slowly

بطيئاً القهوة يشرب جون

فهي الإيطالية، كما في الفرنسية وعدة لغات أخرى، يتميز موقع الحال بأنه
حر، بمعنى أن الحال يمكن أن يوضع تقريباً في أي مكان في الجملة أم في الإنجليزية
فموقع الحال أكثر تقييداً وعلى ذلك يمكن ترجمة الجملة (٧, ١٤-٧, ١٦) إلى
الإنجليزية، ولكن ليس الجملة (٧, ١٣) وإذا افترضنا أن هناك مكاناً أصلياً للإيطالية
يتعدم الإنجليزية، وإذا افترضنا أيضاً أنه ليس هناك تدخل تدريسي، فسيكون المدخل
عديم الفائدة إلى حد كبير ليحير متعلم أن الجملة (٧, ١٣) هي جملة غير ممكنة في
الإنجليزية فكل ما يسمع المتعلم هو أشباه الحمل (٧, ١٤، ٧, ١٥ و ٧, ١٦)، وليس
هناك طريق لمعرفة أن عدم الاستماع لأشباه الجملة (٧, ١٣) هو أمر ليس طبعياً في
حدوثه بحيث يكون مسدوداً للإشارة صريحاً للأنحوية تلك الجملة^٢

(٢) نعرض لاحواله لثالثه أن المتعلمين عارح مختبرية يحتفظون بمسار عقلي لا يسمعون ولا لا يسمعون

ومرة أخرى يأتي مبدأ في النحو العالمي، مبدأ الحرثية Subset Principle، ليلعب دوراً هنا ومبدأ الحرثية، وهو مبدأ تعلمي، ينشأ بأن اختيار استعلم الأول هو أن يصرص نحواً أصغر، أي النحو الذي هو جزء من نحو آخر وساء على هذا سيفرص استعلم، مع إعطائه الخيار (ودون وعي بالطمع)، أن النحو الذي يسمح بمجموعة من الحمل أكثر تحديد، هو النحو الصحيح وهذا لا يفرص ضروري، لأن استعلم لا يستطيع أن يعتمد على وجود التدخل الصريح ويسعى هذا الطمع أن يعمل بشكل حسن في اكتساب لغة الطفل عندما يكون الإنجليزية هي اللغة الأولى المتعلمة ولكن في اكتساب اللغة الثانية، تعقد اللغة الأصيلة الصورة فإذا تعلم منكلم أصلي بالإنجليزية الإيطالية، فسيختار مدني النحو الأكثر تقييداً (وهو هنا النوع الإنجليزي) بما نسب للغة الأصيلة أو نسب مبدأ الحرثية وستسمح الأدلة من التدخل وحده (المدى الكامل من الحمل الإيطالية الممكنة) بامتعلم حالاً بأن يعدل الفرضية، لأنه سوف يسمع جملاً بين الممكن وغير الممكن من النحو في الإيطالية ولكن في الحاشية الآخر، إذا لم يقعد مبدأ الحرثية فرضية استعلم اسديته، فإن الطريقة الوحيدة للتعبير من وضع الحاش في نحو النوع الإيطالي إلى النحو الإنجليزي (الخرتي) هي بالصحيح الصريح أو عن طريق التعيينات وهناك بعض الأدلة التطبيقية تشير إلى أن هذا هو حال بالفعل (تراهي Trahey ووايت، ١٩٩٣م؛ وايت، ١٩٨٩م، ١٩٩١م)

ويستشير في هذا محصطلحت غير لغوية، حد مثلاً ثقفتين تسعملان نظامين للعد مختلفين يبدأ الأول بعد بالرقم ١ وما بعده، فتكون لأرقام الآتية كلها ممكنة ١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، أما الثانية فتستخدم الأعداد الزوجية فقط، فتكون الأرقام الآتية ممكنة ٢، ٤، ٦، ٨، ١٠ فمن الواضح أن النظام الثاني هو جزء من الأول، وسمح فقط بسنة معينة من النظام الأول وافرص الان بأنك عصب في الثقافة الأولى، ولكنك انتصت إلى بلد يسعمل عادة لنظام الثاني، فالتأكيد من تسمح أي استعمال بالأرقام ١، ٣، ٥، ٧، ٩ وربما ستمرص، فترص مصطب بأن

عدم سماع تلك الأرقام هو ليس أكثر من حدث عرصي. فإذا كانت هذه هي الحال، فإنك سوف تستعمل نظامك الشامل إلا إذا، أو إلى أن يروّذك أحدٌ ما بشكل خاص. بعض الترحيع feedback فليس هناك شيء في المدخل سيخبرك بأن الأرقام المرادته غير ممكنة والآن حدّ لوضع المعاكس. فأنت عصبوني الثقافة الثابتة، وانتقلت إلى مكانٍ تستعمل فيه عدة نظام الثقافة الأولى. سلاحظ مباشرة من المدخل أن هناك معلومتين جددتين يعني عليك تعلّمها (١، ٣، ٥، ٧، ٩)، ويمكنك بالتالي أن تعدّل نظامك بدءاً على الاستماع (أو القراءة) والانتقال إذن من نظام جزئي إلى نظام شامل يتطلب فقط أن تتوفر المعلومات من المدخل، بينما الانتقال من نظام شامل إلى نظام جزئي يتطلب معلومتين إضافية (مثلاً التصحيح أو بعض المعلومات المسقاة عن إمكانيات العد في اللغة).

نظرياً هناك نوعان من الأداة متوفران للمتعلمين فيما يصعبون فرصاتهم حول صيغ اللغة الصحيحة وغير الصحيحة. الأدلة الإيجابية positive evidence والأدلة السلبية negative evidence^(٣) والأدلة الإيجابية تأتي من الكلام الذي يسمعه / يقرأه

(٣) في حقيقته هناك نوع ثالث من الأدلة أدلة سلبية غير مباشرة كما قرّر تشومسكي (١٩٨١م) ص ٩. يمكن أن يُشكّل نظام مطعني عن طريق مبدأ المعالية operative principle ودون إدراك مباشر تركيبه. فواحد معناه في أن تُمثل في تعابير بسيطة. حيث يُتوقع أن يوجد فجوة حيث خبر المحمل (يكون موسوماً) يستلزم تلك التعابير من النحو. ويهدد يمكن أن يتوفر نوع من "الأدلة السلبية" حتى دون تصحيحات، أو دون رد فعل عكسي. بلخ.

وهذا عمت بلوف (١٩٩٤م) أن مصطلح أدلة سلبية غير مباشرة مصطلح معيّن، لأنه ليس صحيحاً لتصحيح غير مباشر أو أي نوع من التصحيح بل رعت أن المصطلح هو "معنى غير مباشر" حيث لا يعرف أن سمة ما غير ممكنة لأنها لا تكون حاضرة بدلاً في شيء متوقعه (p. 30) ويرد يكون من الأسهل أن نفهم هذا المفهوم في اكتساب اللغة الثانية منه في اكتساب الأولى، لأن جزءاً مهماً من العملية يعتمد على مفهوم اللغة المتوقعة. وهناك حدثان حارران ثنائياً بينهما التوقعات (أ) من حداثي ولفظي المخصصة نظرياً بسحو الحادي (ب) من اللغة الأولى (أو اللغات الأخرى المعروفة مسبقاً) =

المتعلمون ، وبالتالي فهي أدلة تتكون من مجموعة محدودة من الأقوال المُصاعه جيداً بلغة موضع التعلم أما عندما لا يُسمع نوع معين من الحمل ، فلا يُعرف أكان عدم سماعها بسبب عدم إمكانيةها في لغة أم هو صدفة بحث وبهذا المعنى تُعرف الحمل التي تمنح المدخل للمتعلم بالأدلة الإيجابية ويمكن بالتالي بناءً على الأدلة الإيجابية أن توضع النظريات اللغوية أما الأدلة السلبية ، في الخاب الآخر ، فتتكون من معلومات خاصة بتعلم تكون أقواله ماثلة إلى ما يناسب طبيعة اللغة موضع التعلم وسوف نعلمه تفصيلاً أكثر في هذا الفصل ١٠ ويكفي في الوقت الراهن أن نقول إنَّ لأدلة السلبية يمكن أن تأخذ أشكالاً كثيرة ، ي فيها التصحيح المباشر مثل هذا ليس صحيحاً أو أسئلة غير مباشرة مثل ماذا قلت ؟

وتذكر الدراسات السابقة في لغة الطفل عدم شيوع الأدلة السلبية (انظر براون Brown وهانلون Hanlon ، ١٩٧٠م ، والنقاش النظري في باكر Baker ، ١٩٧٩م) ، ولذلك فعلى ما نُهمل ، ويمكن بالتالي ألا نكوز طرف ضرورياً لاكتساب ولأنه لا يمكن للأدلة السلبية وحدها أن تحدد مدى الحمل الممكنة وغير الممكنة ، ولأن الأدلة السلبية ليست متوفرة بكثرة ؛ فلا بد من وجود مبدئ فطرية تُقيد مسبقاً إمكانات تكوين النحو

فالنحو العالمي ، باختصار ، هو "نظام المبدئ ، والشروط ، والقوانين التي تُكوّن عناصر ومكونات جميع اللغات الإنسانية" (تشومسكي ، ١٩٧٥م ، ص ٢٩) وقد "أحد ليكوز السمة المميزة للأطهار في مرحلة ما قبل اللغة" (تشومسكي ، ١٩٨١م ،

= ويمكن أن نحل على ذلك مثال من عالم الحيوان فهي أنواع معينة من العصائر ، يجب أن نعلم انصهار الفرق بين الطيور المغترسة والطيور غير المغترسة فهي الخال الأولى ، نصح الجماعة بكاسها بصوت مرتفع عندما يظهر هذه الطيور أما في حال انطويز غير المغترسة ، فعباب الصراح (وددت في سياق أن نصح ح هو الموقع) يعطي معلومات بلصغار تسمح بهم بالتمييز بين الطيور المغترسة وغير المغترسة

ص ٧) ولضرورة بالتالي لافراض أداة لعويه فطرية تأتي بسبب عدم كفاية المدخل
الذي يتعرض له المتعلم كميًا وكميًّا

وبكر كيف تتصل هذا باكتساب اللغة الثانية؟ يتموضع السؤال هنا حول كونه
إشكاليه انتوصل إلى النحو العامي فهل تبقى الأداة اللعوية الفطرية التي يستعملها
الأطفال في تكوين نحو عائلتهم الأولى فاعلة في اكتساب اللغة الثانية؟ وقد تشكل هذا
السؤال حدث عني أنه قصة حل البدء ما الذي يبدأ به متعلمو اللغة الثانية؟

(٧.١.١) حال البدء Initial State

فالسؤال العام في هذا القسم هو ما طبيعة المعرفة اللعوية التي يبدأ المتعلمون
عملية اكتساب اللغة لثانية بها؟ وبدور النقاش حول عامتين اثنتين هما الفعل (أي
نوفر نحو للغة الأولى) والتوصل إلى نحو العامي (أي مدى توفر نحو العامي)
وقد توفشت في هذا السياق وجهة نظر واستنتاج هما فرضيه بفرق الأساسي
Fundamental Difference Hypothesis (بلي - فروم - ١٩٨٩، وسكستر، ١٩٨٨م)
لني نرى بأن ما يحدث في اكتساب لغة الطفل مختلف عما يحدث في اكتساب
الراشدين للغة ثانية أم النظرية لثانية فهي نظرية التوصل إلى نحو العامي
Access to L G Hypothesis، التي ترى بأن أداة للغة الفطرية مبرر حيوية وجيدة
وصالحة في اكتساب اللغة الثانية، وهي تقيد النحو لدى متعلمي اللغات الثانية بنظرية
نفسها التي تقيد النحو بها لدى متعلمي اللغة الأولى من الأطفال وسأحد نظره
عني كل من هذين الموقفين، وخاصة الموقف الثاني الذي أصبح منقسمًا في الواقع إلى
فروع عديدة

(٧.١.١.١) نظرية الفرق الأساسي Fundamental Difference Hypothesis

حاصص معظم العمل في اكتساب اللغة لثانية، كما رأيت في الفصلين ٤ و ٥.
للمفكرة لني تقول أن اكتساب اللغة الأولى والثانية يتصممان العمليتين نفسها ولا يسمي

هذا، بالطبع، عدم وجود فروق بينهما، بل عكس العكس، حيث وُضعت تصوُّراتٌ لتفسِّر هذه الفروق في محاولةٍ لإيقاد الرعم النظري الرئيسي بوجود تشابه بين اكتساب اللغة الأولى واللغة الثانية

تبدأ نظرية الفرق الأساسي من الاعتقاد القائل، اعتماداً على تعلُّم اللغة، إن الأطفال والراشدين مختلفون في حواشٍ كثيرة مهمة. فمثلاً يختلف التحصيل النهائي الذي يصل إليه كلٌّ من الأطفال والراشدين في الأوصاف الطبيعية، دائماً ما يصل الأطفال إلى حال "الكمال" في معرفة لغتهم الأصلية. أما في اكتساب اللغة الثانية (في الأقل اكتساب الراشدين للغة ثانية)، فلا يمكن الوصول دائماً إلى حال "الكمال" فقط، ولكن من النادر جداً أن يصل إليها متعلِّم ما، هذا إن حصل، حيث غالباً ما يسطر التحجُّر على لغة المتعلم قبل اكتسابه للغة الهدف

وهناك فرق آخر يتمثل في طبيعة المعرفة التي يمكنها هذان الفريقان من المتعلمين عند البدء في تعلُّم اللغة. فمنعلمو اللغة الثانية ينوِّف لديهم معرفةً بنظامٍ لغويٍّ كامل، إذ ليس عليهم أن يتعلموا ماهية اللغة في الوقت نفسه الذي يتعلمون فيه لغة معينة. فعلى مستوى الأداء مثلاً، يعرف الراشدون أن هناك أساساً اجتماعية لاستعمال تنوعاتٍ لغوية مختلفة^(٤) فما عليهم تعلُّمها عند اكتساب نظام لغة ثانية هو صبح لغوية معينة، ربما تُستعمل في موقع اجتماعيٍّ محدد. أما الأطفال، في الجانب الآخر، فعندهم أن يتعلموا الصيغ للغوية المناسبة، والصيغ الأخرى المختلفة التي تُستعمل في المواقف المختلفة أيضاً. وتتعلق بمكرة أن الراشدين لديهم معرفةً كاملةً بنظامٍ لغويٍّ مسبقاً؛ فكرةٌ تساوي الجهد equipotentiality، التي وضعتها سكاشتر (١٩٨٨م)، حين أشارت إلى أن الأطفال قدرون على تعلُّم أي لغة. وعندما يتعرَّض الطفل إلى معلوماتٍ لغويةٍ من

(٤) هذا معنى بالطبع بظهوره مستوى الأداء ولا يجب بصلو مباشرة إلى معرفة المتعلمين الحسبة بالنظام لغوي. فهو يتعلق فقط بالطرق التي يوصح بها ذلك نظام المعرفي للاستعمال

لغة ما (أي المدخل)، فسوف يتعلم تلك اللغة وليس هناك لغة أسهل في التعلم من أخرى، فكل اللغات قابلة للتعلم بالتساوي بين كل الأطفال أما متعلمو اللغة الثانية فالأمر مختلف معهم والمتكلمون الإنسان يواجهون صعوبة أقل عند تعلم الإيطالية مع يواجهونه عند تعلم اليابانية ولو لم تكن القرابة بين اللغات (المحسوسة أو الواقعة) عاملاً مؤثراً في النجاح النهائي، فدا أن يتوقع أن يكون كل المتعلمين قادرين على تعلم أي لغة ثانية، وهذا بالطبع ما لم تُظهره الحقائق

والفرو الأخير الذي يريد أن يذكره هنا هو ما يتعلق بالدافعية والاتجاه نحو اللغة الهدف ومجتمع اللغة الهدف (نظر الفصل ١٢ لمناقشة وافية) فمن الواضح، كما هو في أي موقف تعليمي، أن البشر ليسوا متساوين في دافعية نحو تعلم اللغات بشكل عام، وليسوا متساوين أيضاً في الدافعية نحو تعلم لغة معينة بشكل خاص ولا يبدو أن الفروق في الدافعية تؤثر في نجاح الطفل أو عدم نجاحه في تعلم اللغة، فالشعر الطبيعيون كلهم يتعلمون لغة أولى

وينمثل الادعاء الأساسي في نظرية الفروق الأساسي في أن متعلمي اللغة الثانية الراشدين ليس لديهم توصول إلى النحو العالمي بل إن ما يعرفونه من العائيات المدعوبة مستمد من خلال لغتهم الأصلية وبالإنصاف إلى لغتهم الأصلية، التي تمثل المقياس نحو التوصول إلى النحو العالمي، يستعمل متعلمو اللغة الثانية قدراتهم لغوية في حل المشاكل فعادة ما يأتي متعلمو اللغة الثانية إلى موقف تعلم اللغة وهم يعرفون أن اللغة تحتوي عدد غير محدود من الحمل؛ وأنهم قادرون على فهم حمل لم سمعوا بها قط، وأن في اللغة قوانين للتركيب، وقوانين تصم المورفيمات إلى بعضها البعض، وحدوداً للأصوات الممكنة، وهم جراً وفيما يتعلق بالتركيب خاصة، يعرف المتعلمون أن اللغات يمكنها أن تصوغ الأسئلة، وأن تركيب الأسئلة متعلق تركيباً بتركيب الحمل وهم يعرفون أيضاً أن لغات طريقة في تخصيص الأسماء، إما من خلال الصمات أو من خلال العبارات الموصولة

ونُلتقط هذه المعلومات عن طريق معرفة أن اللغة الأصلية هي على هذا الشكل ، وبافتراض أن هذه الحقائق هي جرة من التكوين العام للغة وليس على أنها جرة من الطبيعة المحددة للغة الأصلية وبناءً على هذا، يسي المتعلم نحواً عالمياً زائفاً، بناءً على ما يعرفه من اللغة الأصلية وبهذا المعنى ذاته تمثل اللغة الأصلية مقياساً لمعرفة النحو العالمي لدى متعلمي اللغة الثانية

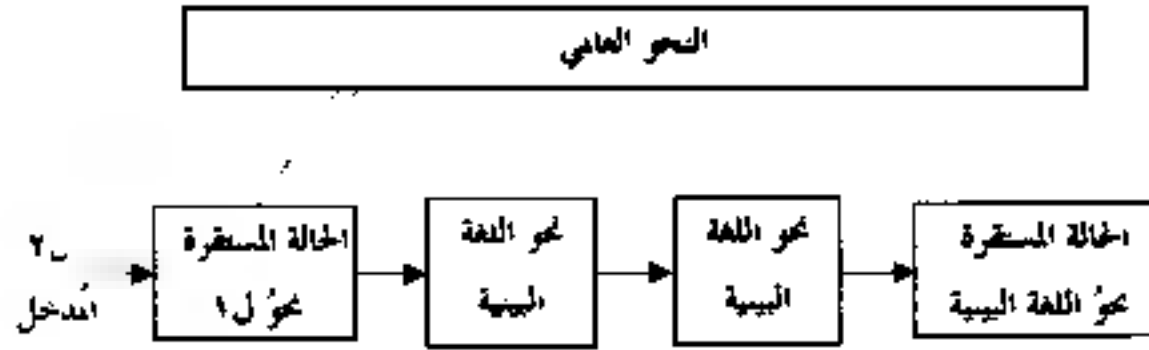
(٧.١.١.٢) نظرية التوصل إلى النحو العالمي Access to UG Hypothesis

إن نظرية التوصل إلى النحو العالمي هي وجهة النظر المعاكسة لنظرية الفرق الأساسي فهناك عدد من المواقف الممكنة التي يستطيع أن يتساها أحدنا من خلال موقف التوصل إلى النحو العالمي، إذ ذكرت وايت (٢٠٠٠م) خمسة مواقف يمكنه فيما يتعلق بتوفر النحو العالمي تتمحور حول عامدين رئيسيين - النقل والتوصل -

١ نقل كامل/توصل جزئي (أو لا توصل) Full transfer/partial(or no)access - يشير هذا الاتجاه إلى أن حال البدء للتعلم هي الحال النهائية للغة الأولى بكميات أخرى، نحن نراشدين بأنني إلى موقف تعلم اللغة نحو مشكل تشكلاً كاملاً وهذه هي نقطة البداية لدينا وما أن لدينا توصلاً إلى النحو العالمي من خلال اللغة الأولى، فلن يُتاح لنا من مبادئ النحو العالمي عند اكتساب اللغة الثانية، إلا ما هو موجود في اللغة الأولى وهذا الموقف هو ذاته نظرية الفرق الأساسي (التي نوقشت سابقاً)، ويمثله الشكل رقم (٧، ١)

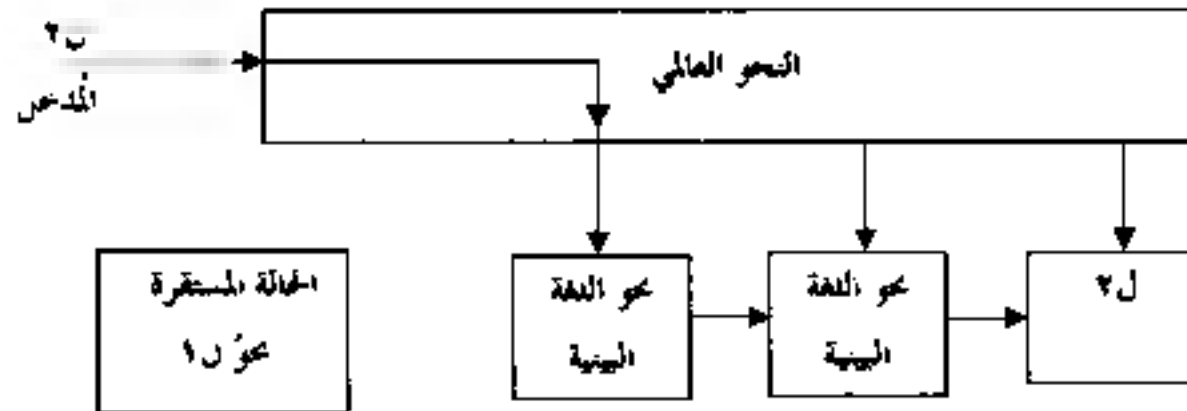
٢ لا نقل/توصل كامل No transfer/full access. ويمثل هذا الموقف، كما هو في اكتساب لغة الطفل، أن نقطة البداية للاكتساب تتمثل في النحو العالمي (إيسين Epstein وفلايس ومارتوهردحونو Martohardjono، ١٩٩٦م، ١٩٩٨م؛ فلايس، ١٩٩٦م؛ فلايس ومارتوهردحونو، ١٩٩٤م) فليس هناك في هذا الموقف تقاطع بين اللغة الأولى ونحو اللغة الثانية الناشئ ويُتوقع بناءً على هذا الموقف أن اكتساب اللغة

الأولى واللغة الثانية سوف يتطوران بالأسلوب نفسه، وسوف ينتهيان عند النقطة نفسها، وأن اكتساب اللغات الثانية (بعض النظر عن اللغة الأولى) سوف يمضي من خلال الطريق نفسه وهذا ممثَّل بالشكل رقم (٧،٢)



الشكل رقم (٧،١) نقل كامل (توصل جرمي)
(المصدر من)

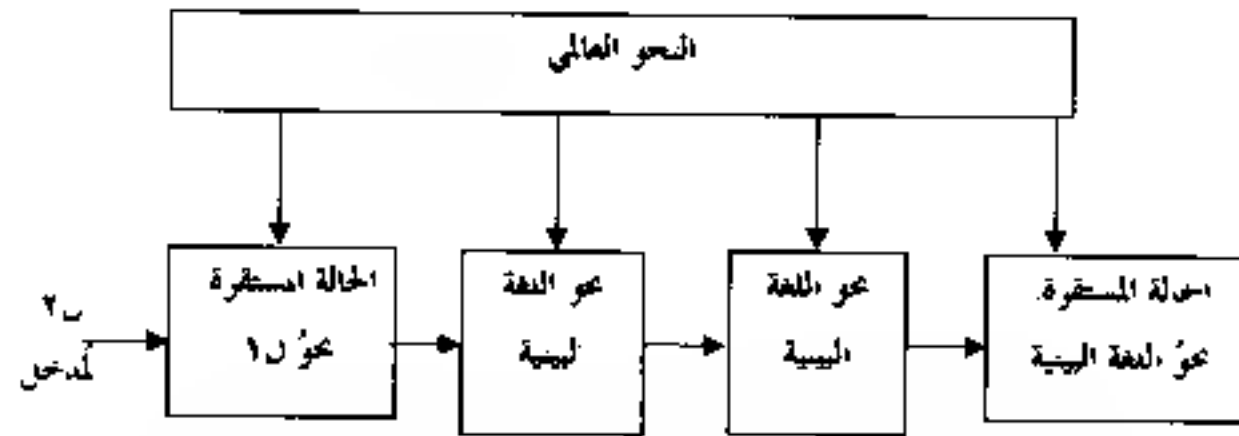
Second language acquisition: From initial to final state. In J. Archibald (Ed.),
Second language acquisition and linguistic Theory by L. Whit, 2000, pp. 130-155,
Oxford. Blackwell Publishers). طبع يادون



الشكل رقم (٧،٢) لا نقل (توصل كامل)
(المصدر من)

Second language acquisition: From initial to final state. In J. Archibald (Ed.),
Second language acquisition and linguistic Theory by L. Whit, 2000, pp. 130-155,
Oxford. Blackwell Publishers). طبع يادون

٣ نقل كامل / توصلٌ كامل Full transfer full access يمتدح هذا الموقف، مثل موقف الأول، أن نقطة البداية لاكتساب اللغة الثانية هي الحال لأخيرة للغة الأولى، ولكنه يمتدح أبصاً، بحلاف الموقف الأول، توفر النحو العدلي (شوارتر Schwartz، ١٩٩٨ م، شوارتر وسيراوس Sprouse، ١٩٩٤ م، ١٩٩٦ م، ٢٠٠٠ م) ومن المتوقع أن يستعمل المتعلم هت نحو اللغة الأولى قاعدةً للتعلم، ولكنه في الوقت نفسه لديه توصلٌ كامل إلى النحو العدلي عندما تكون اللغة لأولى غير كافية في تعلم موضوع معين وبحلاف موقف لا نقل / توصلٌ كامل، سوف يحتف النحو عند اتعلمين بحسب اختلاف لغاتهم الأولى وكذلك سوف يحتف تعلم اللغة الأولى عن لغة الثانية، بل إنه لا يوجد موقع بأن المتعلمين سوف يحصلون في النهاية على معرفة كاملة باللغة الثانية وهذا موقف ممثّل في الشكل رقم (٧.٣)



الشكل رقم (٧.٣) نقل كامل / توصلٌ كامل

(المصدر من

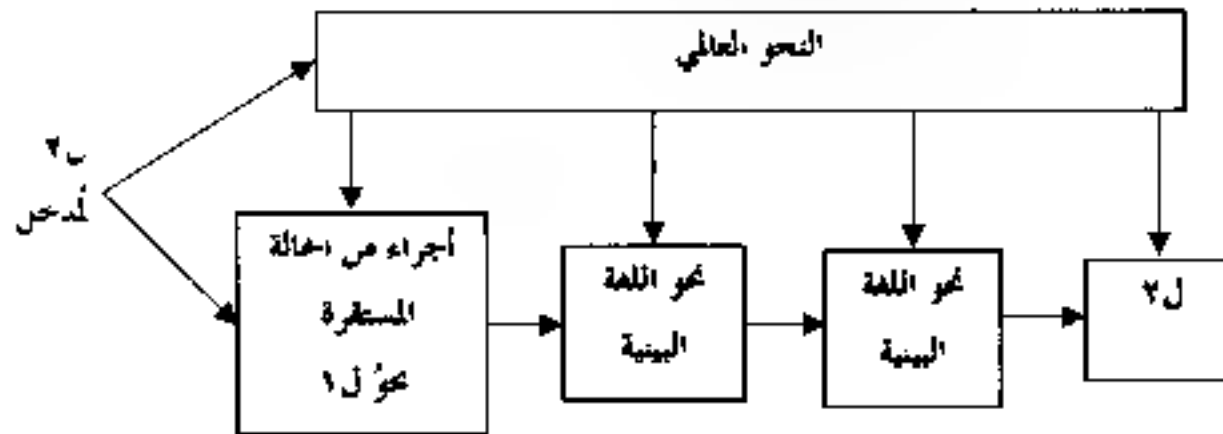
Second language acquisition: From initial to final state. In J. Archibald (Ed.), *Second language acquisition and linguistic Theory* by L. Whit, 2000, pp. 130-155.

(Oxford: Blackwell Publishers). طبع بإذن

٤ نقل جزئي / توصلٌ كامل Partial transfer/full access - يذكر أنه في الموقف

سابق نقل كامل / توصلٌ كامل، عتمد المتعلمون على كل من اللغة لأولى والنحو

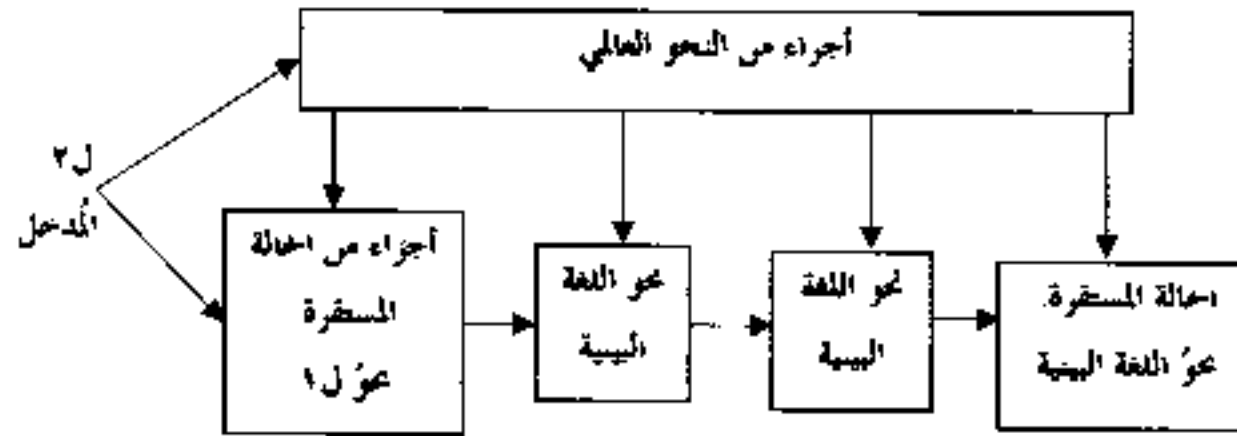
العالمي وكان الخيار الأول هو الاعتماد على اللغة الأولى ، وعندما يكون هذا غير كافٍ ، فيكون الاعتماد على النحو العالمي . ويرى موقف نقل جزئي / توصل كامل أنصاً أن كد من اللغة الأولى والنحو العالمي متاح في الوقت نفسه (يوبانك Eubank ، ١٩٩٤م أ. ، ١٩٩٤م ب. ، فايبيك Vainikka ويصح سكولتون Young-Scholten ، ١٩٩٤م ، ١٩٩٦م أ. ، ١٩٩٦م ب) والمكوبات ، المحتممة ، على أي حال ، متاحة من خلال النحو العالمي ومن خلال اللغة الأولى وربما يصل المتعلمون بقاءً على هذا الموقف ، وربما لا يصلون ، إلى الحال النهائية لنحو اللغة الثانية اعتماداً على ما هو متاح من خلال اللغة الأولى وما هو متاح من خلال النحو العالمي انظر إلى الشكل رقم (٧، ٤) لتخطيط مقارن لهذا الموقف



الشكل رقم (٧، ٤) نقل جزئي / توصل كامل
(المصدر من

Second language acquisition: From initial to final state. In J. Archibald (Ed.),
Second language acquisition and linguistic Theory by L. Whit, 2000, pp. 134-155,
Oxford Blackwell Publishers). طبع يادن

٥ نقل جزئي / توصل جزئي part a. transfer/partial access ونشأ هذا الموقف الموضح في الشكل رقم (٧، ٥) ، بأ التحصيل النهائي للغة ثانية غير ممكن ، وذلك لأن هناك إعاقة دائمة في نظام الاكتساب بمعنى آخر توحد هناك أجراء فقط من نحو اللغة الأولى متاحة للمتعلمين



لشكل رقم (٧.٥) نقل جرمي توصل جرمي

(المصدر من

Second language acquisition: From initial to final state. In J. Archibald (Ed.), *Second language acquisition and linguistic theory* by L. Whit, 2000, pp. 130-155, Oxford: Blackwell Publishers). طبع ياد

فالنحو العالمي ، في أربعة من هذه المواقع الخمسة (الاستثناء هو الموقف الأول) ، فاعلٌ وصاحٌ بشكل أو بآخر لتعلمي اللغة اثنية الر شدين وسعتر في تقسمين الآنيين معلومات لغوية تتعلق بهذه المقصيا من التوصل إلى النحو العالمي هناك نوعان من المعلومات اللغوية لها صلة بالموضوع معلومات لغوية تتعلق بمبادئ النحو العالمي ، وهي ثبته ، ومعلومات لغوية تتعلق بمقاييس النحو العالمي التي تختلف عبر اللغات

(٧.١٢) مبادئ النحو العالمي L G Principles

أوردت وايت (١٩٨٩م) دراسة لأوتسو Otsu وبوي Naoi (١٩٨٦م) عدلت مبدأ تبعية السية structure dependence ويكمن المفهوم الأساسي خلف هذا المبدأ في أن المبادئ اللغوية تعمل في وحدات تركيبية (أو بسوية) وقد أشارت وايت إلى أن هذا يفسر صعوبة السؤال في (٧.١٨) وعدم صحته في (٧.١٩).

The boy who is standing over there is happy (٧.١٧)

الولد الذي يقف هناك سعيدٌ

Is the boy who is standing over there happy (V, ١٨)

هل يكون الولد الذي يقف هناك سعيداً؟

*Is the boy who standing over there is happy? (V, ١٩)

هل الولد الذي يقف هناك يكون سعيداً؟

يصح قانون صياغة السؤال مرجعاً للمسند إليه ، الذي هو في هذه الحال في (V, ١٧) مسنداً إليه مركب يتكون من عبارة سميته (the boy) (الولد) وانعارة لموصوفه (who is standing over there) (الذي يقف هناك) ولا يصح القانون مرجعاً لوحدة غير بيوية ، مثل "الفعل الأول" وعلى هذا فتشكل أسئلة نعم/لا بتحريك الفعل الرئيسي إلى مقدمة الجملة ، وليس بتحريك الفعل الأول في الجملة إلى المقدمة (كم هو في (V, ١٩)

وقد اخترع أونسو وراوي معرفة طلاب يابانيين يتعلمون الإنجليزية منذ أسبوع السبوع هي البداية تصاع الأسئلة بإضافة أداة سؤال إلى نهاية الجملة دون إحداث أي تغيير في ترتيب الكلمات وقد عرف الطلاب المحتررون كيف يصوغون الأسئلة البسيطة ، واحتاروا ، احتاراً بصددهم معلومات عن العبارات الموصولة ، ولكن ليس لديهم أي معلومات عن صياغة الأسئلة التي تتضمن مسنداً إليه مركباً وقد وضع أونسو وراوي فرصتهم على النحو الآتي : إذا كان مسدداً النحو العالمي تبعية السند شبيطاً ، فلا يمكن أن يكون قد وصل إلى نظام المعلمين الدعوي من خلال اللغة الأولى ، لأن اللغة الأولى لا يوجد فيها مسدداً لتبعية السبوع متصل بصياغة الأسئلة وبناءً على هذا فالطريق الوحيد الذي يمكن أن يكون مسدداً تبعية السبوع قد وصل من خلاله إلى لغة المتعلمين البسيطة هو التوصل المباشر إلى النحو العالمي وقد دعمت نتائج هذه الدراسة عموماً أفكاره القائلة بأن مبادئ النحو العالمي ، في هذه الحال مسدداً سبوع البسيطة ، تقيد نحو المتعلمين

وهناك دراسة أخرى لها صلة بقضية مبادئ الحو العنني هي دراسة سكاشر (١٩٨٩م)، حيث احترت مبدأ يُعرف بالمحاورة sub agency يحد من كمية الحركة التي يمكن أن تحدث في حدود الحملة انظر إلى الحوار المصطع الآتي

المتكلم ١ I agree with the idea that David loves Mary Jo.

أنا أتعق مع الفكرة بأن ديفيد يحب ماري جو

المتكلم ٢ : I didn't hear you *Who do you agree with the idea that David loves?

لم أسمعك * من يتفق مع الفكرة بأن ديفيد يحب؟

فعدم محوية، الحممة "Who do you agree with the idea that David loves" راجع إلى حيفه أن انتقل كلمة السؤال في الإنجليزية من موقع العبارة الاسمية الأصلية (Mary Jo) إلى موقعه في الحملة الجديدة؛ مقيداً بالمسافة والسي التركيبية الطرئه بين اسوقعين^{٥٠} فلا يمكن في جملة المتكلم ٢ أن تصمد العلاقات التركيبية الضرورية؛ بمعنى أن قانون الانتقال قد انتهك؛ ولذا والحممة غير محوية وبما أن انتقل كلمة السؤال إلى مقدمة الحملة بتصمّن فمرّ فوق ثلاث عُقد، فهو انتهاكاً لمبدأ المحاورة

وقد احترت سكاشر هذا مبدأ باستخلاص أحكام محوية من متكلمين أصيين بالأندوبسة والصينية والكورية تعلمون الإنجليزية وأصاف سكاشر في مقالٍ آخر مجموعة من المتكلمين الهولنديين إلى قاعدة بياناتها اللغوية ولعاب موضع البحث

(٥) لأونت نطلمين على النظرية التي نبي هذا المثال عليها يحدث هذا الانتهاك لأنه لا يمكن لمعاصر أن يعرف أكثر من عقده مقبده bounding node وخدمه فالعبارة ابصيريه IP وعبارة لاسميه NP في الإنجليزية هم من العهد لمقبده ويصبح نبية البحث لخدمه كما يأتي
[cp Who_i do [ip you agree with [np the idea [cp that [ip David loves t_i]]]

متطلبات مختلفة حول المجاورة. فليس هناك في الكورية دليل على المجاورة، وهناك في
الصينية والأندونيسية بعض الأدلة على المجاورة، بالرغم من أن تحريك *wh* في كلا
هذين النوعين من اللغات أكثر محدودية منه في الإنجليزية. أما في الهولندية، ففيود
المجاورة هي نفسها الموجودة في الإنجليزية تقريباً. وقد أظهرت نتائج دراسة سكاشر أن
المتكلمين بالهولندية مقيدون جداً بالمجاورة، أما نتائج المجموعات الأخرى فلم تستطع بهذا
الوصوح فلم يكن المتعلمون المتكلمون بالكورية، تمسحياً مع موقف لا توصّل،
مقيدين بالمجاورة. وقد سلك المتكلمون الصينيون والأندونيسيون طريقاً أقرب إلى
الإنجليزية منه إلى المتكلمين الكوريين، لكن لا يمكن أن يقال إنهم قُيدوا في أحكامهم
بمبدأ المجاورة^(٦).

وعلى هذا فهناك أدلة متصربة فيما يتعلق بمدى النحو العالمي، فيما إذا كان
لدى المتعلمين توصّل مباشر إلى النحو العالمي، أو لديهم توصّل من خلال اللغة
الأصلية، أو ليس لديهم توصّل إطلاقاً.

(٧، ٩، ٣) مقاييس النحو العالمي UG Parameters

هناك سمات لغوية محددة تختلف عبر اللغات، يُعزى عنها من خلال مفهوم
المقاييس اللغوية. لدى المقاييس قيم محدودة، والمعلومات اللغوية التي يتعرض لها
طفل ما عند تعلّم اللغة الأولى، سوف تحدّد أي قيمة من مقاييس ما سوف يختارها ذلك
الطفل. ورغم أن المقاييس غير ثابتة، كما رأينا في المبدئ، إلا أنها محدودة، وبإتالي
فهي تُيسر العبء على الطفل. وذلك يعني أن تثبيت المفهوم النظري للمقاييس يجعل
مهمة الطفل مُبسّرة؛ لأن هناك مدى محدوداً من الخيارات يختار منها.

(٦) انظر وايت (١٩٨٩م) حول مناقشة نظرية لتفسيراً أخرى سمات سكاشر اللغوية.

والقصية في اكتساب اللغة الثانية هي تحديد إذا ما كان يمكن أن يعاد صسط
مقياس لعوي معبّ، وكيف يحدث إن وُجد. دعنا نفترض مقياساً بقيمتين، ثم دعنا
نفترض زيادة على ذلك أن متحدث أصليّ وصعّية لعتة الأصيلة ذات اتجاؤ واحد
يسلم لغة ثانية بوصفّية ذات اتجاؤ آخر. فلو كان النحو العالمي متوقفاً للمتعلم،
لوجب أن تكون هناك صعوبة قليلة في إعادة صسط المقياس، لأن لدى المتكلم
توصلاً لكلتا الوصفتين من خلال النحو العالمي. أم إذا كان النحو العالمي فاعلاً
من خلال اللغة الأولى فقط (كما تقترح نظرية الفرق الأساسي)، فستوقع من تلك
السمات المتوقفة من خلال اللغة الأولى فقط أن تُرر نفسها في اللغة الثانية. وأم إذا
كان النحو العالمي غير فاعلي إطلاقاً، فستوقع ألا تكون أي من سمات النحو
العالمي متوقفة.

ومن الجواب الأكثر إمتاعاً التي تتعلق بالمقاييس أنها تتضمن عنقوداً من
المكونات. فعدداً يُصط مقياس بطريقة معينة، فإن كل المكونات المتعلقة به تتأثر
بدلت. وسوف نحبر مقياساً مشبهاً يُعرف بمقياس إسقاط الحال *pro-drop parameter*
ويشمل هذا المقياس عدداً من المكونات، هي (أ) حذف المسد إليه الصمير، (ب)
القلب بين المسد إليه والأفعال في الحمل الخبرية، و(ج) تأثير أثر *that*، بمعنى
استخلاص المسد إليه (مع ترك أثر) خارج عارة تحتوي متمم *complementizer*، ومن
أن تحتوي اللغة على كل هذه المكونات أو لا تحتوي على شيء منها أبداً فالإيطالية
والإسبانية لغتان إيجابيتان بالنسبة لهذا المقياس [إسقاط الحال] وفيهم كل المكونات
المتعلقة به، بينما الإنجليزية والفرنسية لغتان سلبيتان بالنسبة لهذا المقياس [إسقاط
الحال]، وليس فيهما أي من تلك المكونات. وفيما يأتي أمثلة من الإنجليزية والإيطالية
توضح هذه الاختلافات.

الإيطالية	الإنجليزية
<p>حذف لصمير المسد إليه</p> <p>Va la cinema sta sera Goes to the movies this evening</p> <p>يذهب إلى السينما هذه المساء</p>	<p>استعمال إلرامي بصمير المسد إليه</p> <p>She is going to the movies this evening.</p> <p>هي ستذهب إلى السينما هذا المساء</p> <p>*is going to the movies this evening</p> <p>ستذهب إلى السينما هذا المساء</p>
<p>قلب المسد إليه والفعل .</p> <p>E' arrivata Laura is arrived Laura</p> <p>وصلت لورا</p>	<p>Laura has arrived</p> <p>لورا وصلت</p> <p>*has arrived Laura</p> <p>وصلت لورا</p>
<p>أثر - That</p> <p>Chi hai ditto che e' venuto / who you said that is come /</p> <p>من قلت إنه قادم ؟</p>	<p>Whom did you say came / *Whom did you say that came "</p> <p>من قلت إنه قادم ؟</p>

وقد قدمت وايت (١٩٨٥م) ولاكشمانان (١٩٨٦م) معلوماتاً تعويةً من متعلمين إسبان وفرنسيين يتعلمون الإنجليزية (وايت) ومتعلمين إسبان ويابانيين وعرب يتعلمون الإنجليزية (لاكشمانان) حول هذه التراكيب الثلاثة^(٧) وقد وجدت وايت أن المتعلمين لم يتعرفوا على هذه التراكيب الثلاثة كما وصّحت ويلرعم من أنه كان هناك اختلاف بين المتكلمين الإسبان والفرنسيين في النوع الأول من الحمل (أي تلك

(٧) العربية شبيهة بالإسبانية في هذا تسمح بالصمير الاحساري في موقع المسد إليه أما اليابانية فيسمح نحو صنع خاتمة zero topics يمكن أن يكون مسد إليه أو معمولاً ويجب يخلص بترتيب الكلمات، والعربية تحوي على ترتيب الكلمات فعل - فعل بربياً أساسياً بينما نظام اليابانية صدم في ترتيب الفعل - خبر وبالتالي فلا يسمح بترتيب الفعل الفاعل وكذلك لا تسمح يابانية بأثر there إلا أن العربية أكثر تعيياً هي حيث يعتمد استخلاص المسد إليه على الفعل الرئيسي

التي بصمير مسد إليه طهر وتلك التي دونه)، إلا أنه لم يكن هناك اختلاف بين المجموعتين في الحميتين الآخرين وعلى هذا لم ير هؤلاء المتعلمون هذه المكوبات انثلاثاً على أنها مقياس متحد وكست نتائج لاكشمادان مشبهة، بد كاست استجابة مجموعتها من المتعلمين شبيهة بالوعين الأولين من الحمل، ولكنها مختلفة فيما يتعلق بالثالثة وذكرنا أيضاً أن هذه المكوبات لم تُستقبل من هؤلاء المتعلمين على أنها منجدة تحت مظلة مقياس واحد.

وعلى أي حال، هناك أدلة أكثر وضوحاً فيما يتعلق بعنفود تلك المكوبات، إذ افترضت هيلر (Hiller ١٩٨٦م) مكوبات مختلفة من مقياس إسقاط الحال في دراساتها لاكتساب متكلم أصلي بالإنسانية للإنجليزية، سمى جورج، وهذه المكوبات هي (أ) استعمال الرامي لإسقاط الاسم، (ب) استعمال انصمير غير المرجعي، كم في مصطلحات الحو (it's raining هي تَطْر، it's pouring هي تَمُصِر)، و استعمال اسم الإشارة غير المرجعي there، كما في 'There is rain in the forecast هناك مطر في الشرة الحوية، و (ج) استعمال الأفعال شبه المساعدة غير المتصرفية (مثل must could) وقد أظهرت هيلر أن هذه السمات انثلاث ذات علاقة بعصها في كلام متعلمها وكست لعلافة عكسية خاصة بين فشل جورج في استعمال المسد إليه المرجعي وظهور الأفعال شبه المساعدة وعندما بدأ جورج في استعمال انصمير المسد إليه في الإنجليزية (معنى أن استعماله للمسد إليه الحالي أصبح تدريجياً)، بدأ أيضاً باستعمال الأفعال شبه المساعدة على أنها صيغ غير متصرفية وافترضت هيلر أن العامل المُشْط للانتقال من [+إسقاط الحال] إلى [-إسقاط الحال] كان استعمال المسد إليه غير المرجعي وكان هذا مؤشراً على أن هذا المتعلم فهم بحو الطبيعة الإلزامية للمسد إليه في الإنجليزية.

والبحث في مقياس النعة الثانية، مثله مثل البحث في اسادئ اسي توقشت في (٧، ١، ٢)، ليس محسوماً فهناك معومات لغوية تدعم النظرة الفاتنة بأن النحو العالمي يقيد النحو الذي يُدعاه المتعلمون وهناك في الوقت نفسه معلومات لغوية يجادل صد

هذا الموقف وعلى ذلك فحواص السؤال حول إذا ما كان اكتساب اللغة الثانية يتم بشكل أساسي شيئاً باكتساب اللغة الأولى، هو لا. وكذلك جواب السؤال حول إذا ما كان اكتساب اللغة الثانية يتم بشكل أساسي مختلفاً عن اكتساب اللغة الأولى هو أيضاً لا. وبالرغم من أن القصص تتمثل في أن المبادئ العامة (سواء أكانت نوعه أم تقيدية) تقود اكتساب اللغة الثانية، إلا أن هناك أيضاً مناطق صراع بين محتوى اللغة الأصلية و اللغة الهدف، يجعل مدى النحو أحد من نطاق ما يمكن أن نتوقعه لو كان عمل التمييز هو العائبات فقط.

وهناك سؤالان مهمان يحتاجان إلى إجابة (أ) هل العائبات هي العامل الأعظم لرئيسي نحو لغة المتعلم؟ (ب) ولو كان ذلك كذلك، هل النوعان اللذان يوقشهما وفي الفصل السابق من العائبات، مختلفان عن بعضهما البعض فقط، أم أن أحدهما هو نموذج أكثر ملائمة من الآخر؟

(٧، ١، ٤) التريف النحو العالمي والعائبات النوعية

Falsification: UG and Typological Universals

من الضروري، في محاولة بحروح بتفسير مفتصر لكتيبه اكتساب اللغة الثانية، أن نكون لدينا نظرية تشرح صفات نحو المتعلمين (وتساً) بها وفي سبيل تحديد دقة صرياتها، من أهم أن تلقي نظرة على قصية التريف ويجب أن تتأ نظريته سوف يحدث وما لن يحدث، وبهذه نظريته وحدها يستطيع أن يختبر دقة افتراضاتنا

لقد عالج، من وجهه نظر لاتجاه النوعي للعائبات، فصية التريف، واستنتج أن التئوت المتعلقة باللغات الثانية يمكن أن تكون احتمالية فقط؛ ذلك أنها أنظمة معقدة بدرجة كبيرة. فحواص المتعلمين هو نحو فريد بعكس نحو اللغات الأولى، إذ ليس هناك فردان، شأن يملكان النحو نفسه في اللغة الثانية. ولذلك فليس هذا من طريقه للسؤال عما سوف يحدث لنحو ما عندما يُضاف إليه معلومات جديدة. تست في تعبيرات في النظام الموجود سابقاً وربما يفكر المرء بهذا على أنه عامل

مشكالي^(٨) kaleidoscope فكل نموذج مشكالي يختلف عن غيره بحيث إن أي تعبير في النظام (إما روح الشكل أو لونه) سوف يُنتج نموذجاً مختلفاً غير متوقعة^(٩) وبالرغم من أنه يمكن التنبؤ بتوقعات محدّدة، إلا أنه بالنظر إلى العوامل الكثيرة الداخلة في لمشكال (هل يدوي أحد الصدوق، يرحه، مدى صعوبته إلخ)، فإن المرء لا يستطيع أن يصعّب تنبؤاً مطّعمة من يستطيع أن يفعله المرء هو أن يؤسّس لإرشادات عامة يتنبأ من خلالها يمكن تقطع د حل المشكال

وبكن ما الآلية التي استعملت في معالجة الأمثلة اللغوية المتداخلة في تاريخ البحث في اكتساب اللغة الثانية؟ أم في نطاق العائبات اللغوية، فقد أصعب الباحثون مراعاتهم لقوته لصالح المراعى المحتملة أو تلك الشائعة، كما رأيت في حال نظرية الاستخدام التركيبي، خصوصاً فيما يتعلق بصياغة السؤال (القسم ٦.٢.٢) وقد تركّز المعنى الثاني شائع في محاولة تفسير الاستثناءات، وذلك بالرجوع غالباً إلى اللغة لأصليه أو اللغة الهدف، أو بالرجوع إلى الطرق التي تُستعمل في جمع بيانات اللغوية فهي مدققة إضافة الصائت المقنص مثلاً، من المتعلمين الصييين للإنجليزية في آخر الكلمة (القسم ٦.٢.٣) وحقيقة أن المتعلمين الصييين أبدعوا نظاماً غير مشابه لأي نظام معروف في نطاق اللغات الأولى (ويُفترض بالتالي أن يكون خارج نطاق تعاليم اللغوية)، كانت محاولة تفسير هذه الظاهرة بالرجوع إلى حقيقة اللغة الأصدية واللغة الهدف وطريقة مماثلة، في البحث حول العبارات الموصولة (القسم

(٨) المشكال أداة تحتوي على قطع متحركة من الزجاج الملون، ما إن تتغير أوضاعها حتى يعكس مجموعها لا نهاية لها من الأشكال الهندسية المختلفة للألوان (انظر مير بيديكي ١٩٩٦م لمورد بيروت : تعلم بتلايين)، مترجم)

(٩) التشابه مع محدود بالظبط، فهي لمشكال تكون العناصر في النظام ثابتة ولا يمكن أن تدخل عناصر جديدة أو تفسد عناصر موجودة أصلاً وهذا ليس شبيهاً بما يحدث في اكتساب اللغة الثانية حيث تُضاف عناصر نموذج جديد، كما هو الحال عندما تُتعلم بيئة لغوية جديدة

(٦،٢،١)، لم يكن التنبؤ الموصوع من نظرية الهرمية الموصلية سائداً في جميع الحالات وقد تكررت المحاولات في تفسير التناقضات على لقياس الذي استعمل في جمع لبيانات اللعوية

لقد كانت هناك محاولات قليلة حول الادعاء بأن العالمي قد وُصف وصفاً غير دقيق، وهو احتمالٌ منطقيٌ كما سرى فيما بعد ولكن لأنّ الحقائق اللغوية للعالميات الوعية، التي اعتمدت على الحقائق الظاهرية للغات، قد تأسست عقلً بشكل جيد، فيه من غير المتوقع أن يكون لهذا الاحتمال لأحير ورن كبير ومع ذلك، ورغم وجود أدلة متشرة على أن العالميات الوعية لم تصمد أمام عاب المتعلمين، ولم يكن هناك براهين دامعة توضح سبب حدوث هذا؛ يمكن أن تكون هناك تبيحت محتملة (أ) نطاق العالميات اللعوية مختص باللغات الطبيعية وليس باللغات الثانية، أو (ب) صدق العالميات للعوية مختص بكل الأنظمة اللعوية، وأي عجز للتوافق مع عالمي لعوي ممتصرص سوف يؤخذ بدلي على أنه دليل على أن وصف ذلك العالمي غير صحيح

ويتشبه الموضع بالنسبة لدراسات العالميات في نطاق البحث في اسحو لعدي وتكمس الفائدة من البحث في هذه المنطقة، سبب اعتمادها على نظرية لعوية مصدعة جيداً في أن التنبؤات يمكن أن تكون أكثر دقة، بالرغم من أن لبراهين الموصوعة سادها والمتعلقة بالتنبؤات ايميبية في مقابل التنبؤات الاحتمالية نفى صاخة هب (انصر أنص بيكر Pinker، ١٩٨٧م) ومرة أخرى، وبخلاف نطاق العالميات اللعوية، عدم نكور هناك أمثلة متناقضة، أي عندما لا تكون التنبؤات واصحة، توجد هناك اتجاهات متنوعة يمكن للمرء أن يستكه (٢) افتراض موقف عدم وجود توصيل بلحو لعدي كم سبق أن رأينا فيما يتعلق بنظرية المروف الأساسية؛ أو (ب) رجاع النتائج مشاكل في طرق البحث؛ أو (ج) افتراض أن النظرية خاطئة

والاحتمال الثالث في مجال النحو العالمي، بصمته مقابلاً للعالميات الدعوية، هو الاحتمال الأقوى ترجيحاً ذلك أن التسويات قائمة على بُنى نظرية مجردة (أي يسمى أن تُناقش عوضاً عن أن تُثبت تطبيقياً)، ولأن النظرية في طور الشؤ، هناك براهين قليلة دامعة، يمكن للمرء أن يركز إليها، على أن التحليل اللعوي لمبدأ أو مقياس هو بالفعل التحليل الصحيح وعلى هذا، إذا تمسك المرء بالمرص القائل إن نحو الدعات الثابتة هو نحو طبيعي، فيمكن عندها أن تكون معلومات اكتساب اللغة الثانية الدعوية حاصرة في النقاش في حمل المسابيات في تحديد المادئ والمقاييس اللعوية

والبحث المعتمد على النحو العالمي من الصعب أن ترقه؛ بسبب الطبيعة التبدلية للنس الدعوية التي يعتمد عليها ولأن اكتساب اللغة الثانية مقيّد بمعلومات لعوية مُناقضة في ظاهرها لتسويات التوصل إلى النحو العالمي، فإنه من الممكن، وبشكل متساو، أن يجادل بأن الصبغة اللعوية التحتية هي الصبغة الخاطئة ولتوصيح هذه النقطة، أعد النظر في النقاش حول مقياس إسقاط الحال، حيث لاحظنا هناك نظرات مختلفة حول ما الذي يُكوّن العاقد المناسبة في هذا المقياس ففي دراسة وانت، كانت العاقد المتوقعة غير ممثلة في الليات اللعوية والتيحة المحممة التي وصلت إليها هي

من لهم أن بعض الافتراضات الحديثة تقترح أن إمكانية ترقب الكلمات فعل + مسد إليه أي قبل المسد به ليس في الجمعية، جزء من مقياس إسقاط حال؛ ولكنه يتصل ببعض المادئ الأخرى من النحو (شور Chae ١٩٨١م؛ سافير Safir، ١٩٨٢م؛ هيامر Hyams ١٩٨٣م)، وهو موقف يمكن أن تتوافق معه هذه النتائج (وايت، ١٩٨٥م، ص ٥٩)

وعلى هذا، بدلاً من افتراض موقف اللا توصل، تقترح وايت إمكانية أن المقياس لم يوصف بشكل صحيح

وهناك طريقة أخرى لتفسير مشكلة التزييف تتمثل في السماح بانتهاك العاديات، بالنظر إلى أن هذه العاديات مؤقتة، وبالنظر إلى طبيعة التعبير الدائم للغات المتعلمين ويكون النحو العالمي في هذه الحال "ميكانيكية تصحيح" (انظر شيروود سميت، ١٩٨٨م) ويمكن أن يوحد الانتهاك على أنه انتهاك جدي فقط عندما يمكن أن يُظهر أيضاً أن نظام الشخص الموقت (أي - لغة المتعلم أو المتعلمة) قد استقرت وهذا يعني أن معظم الدراسات العرصية ينبغي أن تُستبعد؛ لأنه يمكن عن طريق البيانات الدعوية الطولية فقط أن نحدد إذا ما استقر/تَحَوَّر النحو أم لا ولكن هناك صعوبة إضافية هنا فمسبب أنه ليس لدينا أي معنى مستقل لتحديد إذا ما ظهر الاستقرار/التحجر، فإنه لا يمكن أن نعرف متى يقابلنا نحو مستقر ومتى لا يقابلنا وعلى هذا، فإذا كان لنا أن ننسى هذه النظرة، فلا يمكن أن نحدد إذا ما انتهك المبادئ العالمية أم لا ولكن إذا اتبعنا لمبادئ، فيمكن أن نستنتج أن نحو اللغات الثابتة مفيدة بامدائ المعينة أما إذا لم سح المبادئ، فيكون هناك القليل مما يمكن استنتاجه ولكن ليست هناك طريقة لتحديد إذا ما كانت لمبادئ قد أُتبعَت دائماً

(٧.٢) النقل وجهة نظر النحو العالمي

Transfer: The UG Perspective

ناقش في الفصل ٥ وجهات النظر الحديثة حول النقل وإجراء الأبحاث في اكتساب اللغة الثانية من خلال نموذج مثل ذلك الذي ناقشناه في القسم ٧.١ استدعي إعادة النظر في مفهوم النقل والسؤال المطروح هو ما النظرة الحديثة التي يمكن أن تقدمها الاتجاهات اللغوية الحديثة، خاصة لاتجاهات النظرية، فيما يتعلق بالمفهوم القديم للنقل؟

وقد قدّمت ويت (١٩٩٢م) تفصيلاً حول هذه القضية، إذ لاحظت أربع مناطق جعلت وجهات النظر الحالية حول ظاهرة النقل محتملة اختلاف حقيقياً عن

المفاهيم السابقة، خاصةً تلك المُستَدة في إطار التحليل التقابلي. وسنطرق إلى ثلاثٍ من هذه المَناطق هـا، هي: مستويات التمثيل *levels of representation*، العنقدة *clustering*، والاكتمالية

(٧,٢,١) مستويات التمثيل *Levels of Representation*

أفضل ما يُمثّل معرفتنا بالتركيب، في إطار نظرية الحو العالمى، هو عرض مستوياتٍ مختلفة من السى الحوية ولتسيط المسألة، افترض أن هـاك بيةً تحتيةً وديةً سطحيةً، ولهمم الفرق بين النيتين انظر إلى (٧,٢٠).

(٧,٢٠) رياره الأقرباء يمكن أن تكون مئة

يمكن أن تُفسّر هذه الحملة بإحدى طريقتين، كلٌ منها معنىً مختلف

(٧,٢١) عندما أروّر أقربائي، أملُ

(٧,٢٢) الأقرباء الذين يزوروني يمكن أن يكونوا مدين

فالمعبدان المختلفان، بمعنى آخر، هما نتيجةً لثيتين تركيبتين تحتيتين مختلفتين

يمكن أن يحسب على الحملة (٧,٢٠)

فيذا كان للجمعة مستوياتٌ متعددة من التمثيل، يمكن للمرء أن يتخيّل أن النقل

يمكن أن يحدث، ليس فقط بناءً على القاعدة السطحية للحقائق، ولكن بناءً على قاعدة

السى التحتية أيضاً (انظر تارود، وفروغيلندر *Frauenfelder* وسليكر، ١٩٧٦م)

(٧,٢,٢) العنقدة *Clustering*

تذكر، فيما يتعلق بالعنقدة، ومن خلال الادعاء بأن التعلم يتصمّر صطاً/إعادة

صطر للمقاييس في نطاق نظرية الحو العالمى، أن هـاك مكوّباتٌ تتعقّد معاً في نطاق

المقياس ولا تسس أبداً قشاً، في إطار البحث النوعي، هرمياتٌ تطبيقيةٌ متشبهةٌ في نواح

عديدة من مكوّبات العنقدة ويهتم المرء في كلا الإطارين بكيفية سلوك أو عدم سلوك

المكوّبات المتعددة للعة ممطاً متشبهاً وهـاك أدلةٌ أيضاً على أن القيم المحتبطة متشابةٌ في

المقاييس متعددة القيم والسعات اللغوية المستمرة (انظر على سبيل المثال بروسلو Brosetow وفير Finer، ١٩٩١م؛ وجاس، ١٩٨٤م لعص الأمثلة)

ولم نكن ههنا، في نطاق الاتجاهات المكررة للنقل (خاصة اتجاه التحليل التقابلي)، طريقة ثريا كيف تتصل الشى المعينة في أذهان متعلمي اللغات الثانية ولكن الصورة ربما تكون أكثر تعقيداً؛ لأن من أهداف البحث أن يحدد إذا ما كان المتعلمون يربطون بين الشى التي يدعي المودح النظري أنها مرتبطة، وهو المودح الذي قامت التوصيفات عليه وقد جدد كل من جاس وأرد (١٩٨٤م) وإيكمان (١٩٩٢م) بأنه لن تؤثر كل العاليات اللغوية بالقدر نفسه على تشكيل نحو اللغات الثانية كما أشرب جاس وأرد إلى أنه يجب على المرء أن ينظر إلى المصدر التحتي للعالمي، وبهم مدد ترتبط الشى مع بعضها؛ ليحدد إذا ما كانت ستؤثر على اكتساب اللغة الثانية أو لن تؤثر عليها إلا أن إيكمان رعم بأنه يجب أن تنصم العاليات الشية "نفسها" (مثلاً العارات الموصولة، صياغة السؤال) فل أن يكون لب تأثير على تطور نحو اللغات الثانية ومع ذلك فالمودح الذي تنصم علاقات بيوية يمثل بوصوح بحها متكرراً للنقل اللغوي

(٧، ٢، ٣) الاكتسابية Learnability

تعتمد نظرة النحو العالمي في اكتساب اللغة الثانية بشكل رئيسي على حديثة الاكتسابية والأدلة الموجهة خاصة قضية مركزية؛ لأن المتعلمين يسون بحوهم على المدخل (الأدلة الموجهة فيما يتعرص به المتعلم) ومادى النحو العالمي معاً وكما شرح سابقاً في هذا الفصل، تختلف طبيعة المدخل الضروري للمتعلم بناءً على علاقة احترائي/الكثي بالمعنيين موضع الاكتساب وعندما يكون الأدلة لموحة متاحة بسهولة، ساحة للمتعلم بأن يعيد صسط المقياس، نمكر التثؤ حيه بقليل من النقل (وعندما يظهر، يظهر لمدة قصيرة) (كم في حال أن تكون اللغة الثانية مهيمنة على

اللغة الأولى) وفي الحاسب الآخر، عندما لا تكون الأدلة الموحدة كافية في ترويض المتعلمين بمعلومات كافية عن اللغة الثانية، مستدعية الأدلة السائلة عالياً، فيمكن التنوُّل بالنقل (كما في حال أن تكون اللغة الثانية منصوبةً تحت اللغة الأولى)

وبالرغم من أن النقاشات المتعلقة بالعلاقات بين الجرائي/الكلي ليست كلها جديدةً على اتجاه النحو العالمي (انظر النقاشات السابقة حول علاقات الوسم)، إلا أنه لم يكن للاتجاهات الوعية الكثير لتُدلي به حول نوع الأدلة الضرورية للتعلم، وبالتالي لم يكن لديها أيضاً الكثير حول قصايا الاكتسابية

ومن الواضح أن النقل، كما سبق أن حددنا مفهومه، لم يتطرق إلى قصايا الاكتسابية وأنواع الأدلة التي يهتمُّ بها النحو العالمي اهتماماً مركزياً. ويمكن أن يحطَّط ثلاثة اتجاهات للنقل في الجدول رقم (٧، ١)

الجدول رقم (٧، ١) الفروق بين ثلاثة اتجاهات في دراسة النقل

النحو العالمي	النوعي	التحليل التقابلي
+		مستويات تحليل
+	+	عنايقه المكونات
+		الاكسابية

(٧، ٣) البرنامج الأدنى Minimalist Program

تركَّز نقاش إلى حدٍّ الآن حول طريقة مكررة للنحو العالمي، ألا وهي نظرة لمدئ والمقاييس وسعود في هذا القسم إلى مفهوم حديث للنحو العالمي، يُعرف بالبرامج الأدنى (نظر تشومسكي، ١٩٩٧م)، الذي يتبع السير في أهداف اتجاه المدئ والمقاييس وتذكَّر أن الأعمال الدعوية، في إطار المدئ والمقاييس، تتكون من مجموعة محدودة من المدئ، ويرتبط بهذه المادئ مقاييس تتنوع بحيث تكون للغات المختلفة

إمكانية محدودة من الأوصاف المختلفة وقد ناقشنا هذا سابقاً من خلال سياق نسي
البحرية المحتملة

ولكن في إطار البرنامج الأدبي، يُفترض بالمعجم أو لمردات أن تلقى أهمية أكبر
فلم تعد المقاييس في التركيب، ولكنها في المعجم ومعظم القيود على اللغة التي وُصفت
سابقاً بأنها مبادئ ومقاييس معقدة، أصبحت الآن خارج قصة القيود العامة على الانتقال
وعلى المعلومات الخاصة بالحرية في معجم النعات المنفردة، إضافة إلى أن معظم التسوع
المقاييسي يعود إلى السمات البحرية مثل النمرس والمطابقة وعندما نُفكر في تعلم المردات،
يسر إلى أدهاننا مباشرة تعلم "معاني" الكلمات (مثلاً ماذا يُقصد بكلمة كرسي *chair*، أو
مد، تعني كلمة حيلة *subterfuge*) لكن معرفة أن كلمة تكسر *break* مثلاً تُعرف بأنها "أن
تفصل أو تُقسّم إلى قطع بقوة فجائية أو عسفة" (معجم هيرنج الأمريكي) هو فقط جزء من
معرفة عن كلمة يكسر ومعرفة كلمة ما يتضمن أكثر بكثير من هذا، والمعلومات الإضافية
مهمة بقدر أي جزء من المعلومات التي نعرفها عن اللغة ونحن نعرف أيضاً أن الفعل
break يكسر في الإنجليزية هو فعل غير مُطرّد عند صيغة رمنة الماضي، يسمى الفعل *rove*
يجب فعل مُطرّد ونحن نعرف كذلك أن حملة مثل

Harvey broke the glass jar (٧, ٢٣)

كسر هارفي لجره الزجاجية

هي حملة بحرية جيدة، لكن (٧, ٢٤) ليست كذلك

Harvey broke. (٧, ٢٤)

هارفي انكسر

(١٠) أشا نديكو سيفيتش Ildiko Svetics (عن طريق تواصل شخصي) هي من حملة (٧, ٢٤) يمكن أن

تكون معبوه لكن براءه مختلفة جداً على سبيل المثال، يمكن أن تعني شئ مثل "Harvey broke under"

"continuous questioning" انكسر هارفي تحت محادثة مستمرة

ونحن نعرف أيضاً أن هناك بعض الكلمات تتطلب مفاعيل (*hit* يصرب)، والبعض الآخر تسمح بالمفاعيل ولكن لا نشترطها (*eat* يأكل)، وهناك كلمات أخرى أيضاً تتطلب أن لا تستعمل تلك المفاعيل (*sleep* ينام)، وهذا كله جزء فقط مما نعرفه عن اللغة وتمثل المفيسر، في إطار الأدبوية *Minimalism*، جزء من المعجم فقط، ونعلم اللغة هو بصورة كبيرة تعلم معجمي.

ومفهوم الفئات الوظيفية مفهوم مهم في هذا الإطار نحني ويمكن التفكير في الفئات الوظيفية على أنها كلمات محوثة تشكل بطريقة ما روح الخدمة ومن الأمثلة على الفئات الوظيفية المحددات (*ال، ما، الع، على، بء، المتكلم، هذا*)، (*a the our my, this*)، المتضمنات (*إذا، فيما إذا، الذي*) (*if whether that*)، والواسمات النحوية (أحرف المصارعة، علامات الإعراب، علامات الجمع، وعلامات الجنس أو النوع، نهايات الرمن الماضي، حالات الإعراب، نهايات الجمع، حالات الجنس) وتختلف هذه عن الفئات المعجمية بطرق عديدة، إذ تمثل الفئات الوظيفية عمومًا مجموعة ثابتة من الكلمات في أي لغة، بينما يمكن أن يصنف أهل اللغة الفئات المعجمية عند الحاجة إليها (انظر إلى الإضافة الحديثة للمعجم الإنجليزي بكلمة *dotcom* دوتكم، كما في *dotcom industry* صناعة دوتكم، أو في عنوان جريدة تايم *Time* الحديث "Doom Stalks the Dotcomes" "الحكم يطرده جلسة الدوتكمات") ' ' .

والفرق الأكثر أهمية، على كل حال، يتعلق بـ ما كان صف الكلمات مرتبطاً/أو غير مرتبط بانكودات المعجمية فحروف الجر، على سبيل المثال، وهي تقليدياً مجموعة ثابتة من الكلمات في اللغة، جزء من الفئة المعجمية بصفتها مقبلة

(١١) بالرغم من أن هذا العصر المعجمي الحديث قد دخل في المعجم الإنجليزي إلا أن بهجته الكلمة لم

تغير بعد، فالكلمة تستعمل *dot.coms*، بينما يستعمل النيورويك *dot-com*

للغة الوظيفية. وسب هذا أن حروف الجر مرتبطة بأدوارٍ مختلفة مثل الفاعل الحقيقي agent (الذي يفعل شيئاً لأحد م)، والمفعول به patient (الذي يقع عليه الفعل) والمكان location. فمثلاً حرف الجر *by* في الإنجليزية يمكن أن يرتبط بفاعلٍ حقيقي في الجملة المبهمة للمجهول (*John was kissed by Mary* قُبل جون من ماري)، وحرف الجر *in* يمكن أن يؤدي دور المكان (*John was kissed in the park* قُبل جون في المترو).

ويأتي المثال على كيفية ربط لتسوع المقياسي بالمعجم من استعمال الانعكاسيات والجملة الإنجليزية مثل التي في (٧, ٢٥)

The mother told the girl to wash herself. (٧, ٢٥)

أخبرت الأم الست أن تغسل نفسها

يعرف المتحدثون بالإنجليزية أن الكلمة *herself* نفسها يجب أن تعود على الست لكن هذا الأمر ليس صحيحاً في الجملة (٧, ٢٦)، حيث يمكن أن تعود *her* على أم أو على شخصٍ آخر.

The mother told the girl to wash her. (٧, ٢٦)

أخبرت الأم الست أن تغسلها

وكلمة *herself* نفسها في الإنجليزية، ساء على هذا، تحتوي على معلوماتٍ توصف العائد الذي يجب أن تعود عليه في الجملة. ونختار لغاتٍ أخرى خياراً مختلفاً، فهي اليابانية مثلاً، يمكن لصيغة انعكاسي واحد مثل *zibun*، أن يكون عامصاً، كما في (٧, ٢٧) (من لاكشميدان ونيريشي، ١٩٩٤م)

John-wa Bili-ga kagami-no naka-de zibun-o mita to itta (٧, ٢٧)

John [Top] Bill [Nom] mirror [Gen] inside [Loc] self [Acc]
saw that said

جون [موصوع] بيل [مرفوع] المرآة [مجرور] داخل [مكان] نفس [مضروب]
رأى ما قال

'John said that Bill saw self in the mirror'

"جون قال إن بيل رأى نفسه في المرآة"

(يمكن أن يكون جون أو بيل قد رأى نفسه)

أما في (٧، ٢٨)، ولا يعكاسي *zibun-zisin* يربل العموص

John-wa Bil-ga kagami-no naka-de zibun zisin mita to itta. (٧، ٢٨)

John said that Bill saw himself in the mirror'

"قال جون إن بيل رأى نفسه في المرآة"

(لا يمكن أن يكون جون قد رأى نفسه)

واللغات إذن تحتوي على معلومات في المعجم تشير إلى العلاقات النحوية

وفي نطاق اكتساب اللغة الثابتة، يسر أحد الأسئلة الرئيسة المهمة في الترميز
الأدبي حول الفاصل الذي تتوفر فيه الفئات الوظيفية في مراحل متكررة من التعلم
عملاً غالباً ما يكون الوسم الصرفي قديماً في التعلم المتكرر للغة الثابتة، مما يعطي مدلولاً
على غياب الفئات الوظيفية ووسم الجمع غالباً ما يكون غائباً في مراحل متأخرة جداً
من اكتساب اللغة الثابتة، مما يجعل من الصعب القول إن ذلك بسبب غياب الفئات
الوظيفية تماماً

وبالعودة إلى نقاش السابق حول طريقة التوصل إلى النحو العدلي
(القسم ٧، ٢، ١، ١)، يتركز معظم التمييز بين المواقف الخمسة المتعلقة بالتوصل إلى
النحو العدلي والنقل على فصيلة الفئات الوظيفية فعلى سبيل المثال، يرغم موقف
النقل الحرثي / التوصل الكلي أن الفئات المعجمية تنقل عند حال البدء، لكن الفئات
الوظيفية لا تنقل (فايسكا ويسع سكولتر، ١٩٩٤م، ١٩٩٦م أ، ١٩٩٦م ب على
أن يوبالك، ١٩٩٤م أ، ١٩٩٤م ب، حادل بأن كلاً من الفئات المعجمية والوظيفية
حاضرة من البداية، لكن الصيغ المقاييس المعينة لا يأخذ قيمة اللغة الأولى من البداية،
ولكن يبقى دون قيمة معينة) أم موقف النقل الحرثي / التوصل الحرثي، فيعترض

أهمية الفئات لوظيفة مرة أخرى فيجادل كل من بيك Beck (١٩٩٧م)، يوباسك، ويبيك، وأبوتاح Abouta (١٩٩٧م)، يوباسك، ويسشوف Bischof، وهافستلر Huffstatler، وليك Leck، وويست West (١٩٩٧م) بأن نحو اللغة الثالثة معطل لأن الفئات الوظيفية لا تتحد قيم اللغة الثانية أبداً

والخلاصة أن ما استق من البحث في نطاق اللسانيات هو أن العاميات (الوعية والمعتمدة على النحو العالمي) لها تأثير مهم واضح على معلومات نحو اللغة الثانية وما يحتاج إلى اختيار آخر هو الفصل الذي تشط عنه العاميات، وحدها أو متاعمة مع حقائى اللغة الأصوية واللغة الهدف، واكتشف إذا ما كانت كل تعليمات تؤثر بانقصر منه في نحو اللغات لثانية أو لا تؤثر فيها

(٧.٤) خاتمة Conclusion

تابع في هذا الفصل لنقدش حول اللسانيات وكتساب اللغة اثنائية، مركزين على لاجهات النحوية التقليدية في دراسة كيفية اكتساب اللغات اثنائية أو عدم اكتسابها وسعود في الفصل ٨ إلى نماذج للاكتساب تتعامل مع حو ث اللسانيات النفسية لاكتساب اللغة

اقتراحات لقراءات إضافية Suggestions for Additional Reading

- Chomsky's Universal Grammar* Vivian Cook Basil Blackwell (1988).
Linguistic perspectives on second language acquisition Susan Gass & Jacquelyn Schachter (Eds.) Cambridge University Press (1989).
Theories of second-language learning Barry McLaughlin Edward Arnold (1987)
Syntactic theory and the structure of English A minimalist approach Andrew Radford. Cambridge Cambridge University Press (1997)
Language universals and second language acquisition William Rotherford (Ed.) John Benjamins (1984).
Language acquisition studies in generative grammar Teun Hoekstra & Bonnie D Schwartz (Eds.) John Benjamins (1994).
Universal grammar and second language acquisition Lydia White. John Benjamins (1989)

قصايا للمناقشة Points for Discussion

لمسائل (٣،١ ٣،٤ و٣،٧ ٣،٩) من جاس وسوراس وسلسكر (١٩٩٩م)

مرتطة بالقصايا المثارة في هذا الفصل

١ بأيّ طريقة يمكن للعالميات أن تؤثر في تطوّر أنحاء الألعاب البيئية كما تتعلّق كيفية ارتباط المعرفة الحويه بدخول؟ تذكر أنه في إطار الحجو العالمي، تأخذ الاكتسابية دوراً مركزياً كيف يرتبط هذا المفهوم بفكرة كيرمان (١٩٧٩م) حول النقل التي توقفت في الفصل ٥؟ ركّز خصوصاً على فكرته حول الوعيات النفسية للمتعلم وحوّل الفعل المرتبط باستقبال المتعلم للمسافة الدعوية وخصوصيّة /طبيعية اللعبة

٢ نقد نظرياً، في هذا الفصل، في العقده وتأثيرها على أنحاء اللغات الثانية، خصوصاً عما يتعلّق بمقياس إسقاط الحانّ ماذا يمكن أن تكون وظيفة استعمال الصمائر أو عدم استعمالها؟ بمعنى آخر، لماذا تكون الصمائر ضرورية في الإيجيريه وليست كذلك في لغاتٍ أخرى؟ كيف يمكن أن تساعد معرفتنا بمقياس العقده مدرسي اللغة؟ احرص أن تبحث الدعوي وحد أن العقده غير صحيحة؛ أي أن العقده، في الواقع، تتضمّن مكوناتٍ لدعوية أخرى ما نوع المأرق الذي يمكن أن يسّنه هذا لاكتشاف لساحثين في اللغة الثانية؟ كيف يمكن أن يتحوّل هذا المأرق لصنع ساحثين في اللغة الثانية في موقع يقدمون فيه إسهاماتٍ قيّمة للجدران القائم حول طسعه اللغة؟ كيف يمكن أن يدخل مدرسو اللغة في هذا الفاش وماذا يمكن أن يكون إسهاماتهم فيه؟



نظرة في عمليات اللغة البيئية

LOOKING AT INTERLANGUAGE PROCESSES

ترك علم النفس، شأنه شأن اللسانيات، أثره في دراسة اكتساب اللغة الثانية وستطرق في هذا الفصل إلى مباحث اكتساب اللغة الثانية بالاعتماد على معاداة اللسانيات النفسية عوضاً عن الاعتماد على بنية الناتج اللساني. نعودح المناقشة the competition model (القسم ٨.١)، نموذج الرقابة the monitor model (القسم ٨.٢ و ٨.٣)، ونماذج بديلة لتمثيل المعرفة (القسم ٨.٤)، والرابطة connectionism (القسم ٨.٥). ومن المهم أن نلاحظ مرة أخرى أن هناك فرقاً مهماً في التركيز بين اللسانيات وعلم النفس في علاقتهم باكتساب اللغة الثانية ففي اللسانيات، يتمحور التركيز حول القيود على تشكيل النحو، وأم في علم النفس، فإن التركيز يتمحور حول الآليات الفعلية التي تلعب دوراً في اكتساب اللغة الثانية، وحول ذاكرة العمل والإعراب أيضاً ولا يقصد بهذا أنه لا يوجد هناك تداخل، بل يشير فقط إلى أن لكل اتجاه تركيزه الخاص به. وسنبدأ هذا النقاش بمحاولة فهم كيف يحدث تفسير الجملة

(٨,١) نموذج المنافسة The Competition Model

يعود نموذج المنافسة في بدايته إلى بيتس Bates ومكويي MacWhinney (١٩٨٢م) فقد طوّر نموذجهم بهدف تفسير طرق فهم الحمل التي يتعلمها أحمديو للغة و يفرق الرئيسى من هذا النموذج وما رأيه في نموذج النحو العالمى (الفصل ٧) هو أن نموذج المنافسة يعتمد على الافتراض بعدم إمكانية الفصل بين الشكل والوظيفة، يسمي بمفصل الآخر شكل للغة عن وظيفتها ويرى مكويي وبيتس وكليجس K eg. (١٩٨٤م) "أن أشكال اللغات الطبيعية تنشأ و تحكم، وتُقبَل، وتُكتسب، وتُستعمل تؤدي الوظائف الاتصالية communicative functions"

فمن المهم أن نهم أن نموذج المنافسة، شأنه شأن الاتجاهات النسبية النفسية الأخرى في كتاب لغة الثانية، معي بكيفية استعمال اللغة (أي الأداء)، بدلاً من تحديد البنية التحتية للغة (أي القدرة)

وسبقنا وصف مختصر لنموذج المنافسة الرئيسية قبل النظر في تطبيقاته في سياق اللغة الثانية وأحد المفاهيم الأساسية، بصفته صيغة حتمية في النموذج، أن تكون لدى المتكلمين طريقة لتحديد العلاقات بين عناصر الجملة ومعاخه اللغة تتضمن منافسة بين إشارات مختلفة، يسهم كل منها في حل مختلف في تفسير الجملة وبالرغم من أن مدى هذه الإشارات عالمي (أي أن الحدود على أنواع الإشارات التي يستعملها المرء مفروضة عالمياً)، إلا أن هناك أمثلة لغوية محددة تدعم الإشارات، وفوه لغوية محددة مسندة إليها

دعونا نطرح إلى لغتين بنطامين مختلفين للجملة، وهما الإنجليزية والإيطالية وترتب الكلمات الإنجليزية يظهر في شكل محدد، ألا وهو فعل + فعل + مفعول به نظر إلى الجملة الإنجليزية في (٨,١)

The cows eat the grass. (٨,١)

المقر بأكل العشب

فإن طقون الأصليون بالإنجليزية يستعملون إشارات مختلفة لتحديد أن القَر هو الفاعل في الجملة وأن العشب هو المفعول به ومن هذه الإشارات : أولاً - هناك دليل محدّد رئيسي في فهم هذه العلاقة هو ترتيب الكلمات ، حيث يعرف الـ طقون الأصليون بالإنجليزية أنه تقليدياً ، يكون الفاعل في الجملة الحرة المسية للمعلوم هو الاسم الأول أو العارة الاسم الأولى ثانياً . تسهم معرفة معاني المفردات المعجمية في تصحيح التفسيرات (القَر يأكل العشب بدلاً من العشب يأكل القَر) ثالثاً . يستخدم الـ طقون بالإنجليزية معيار الحيائية animacy (أي إدام كـ الاسم حي أم جامداً) لإقامة العلاقات النحوية وأخيراً يسهم الصرف (في هذه الحال تطابق الفعل والفاعل) في التفسير ؛ لأن القَر جمع ، ويتطّلب أن يكون الفعل (يأكل) في صيغته جمع أيضاً ، والخلاصة أن كلّ العاصر تتحد للخروج بتفسير مفاده أن القَر هو الفاعل والعشب هو المفعول به

لكن في اللغة أمثلة لا يكون تفسيرها مباشراً إلى هذه الدرجة بمعنى آخر ، هناك أمثلة لا يشكّل اتحاد العاصر فيها نتيجة لهائته بمعنى الجملة ، ويصح الإشارات المتنوعة في هذه الحالات في مافسة دعماً بمتصرص جملة مثل التي في (٨.٢)

The grass eats the cows. (٨.٢)

لعشب يأكل القَر

يقف الـ طقون بالإنجليزية حائرين هنا ، فهناك مافسة بين العاصر التي ستتملاً مكان الفاعل وباستعمال ترتيب الكلمات على أنه دليل ، ينبغي أن يكون العشب هو الفاعل أما استعمال المعنى والحيائية على أنهما دليلان ، فيشير إلى أن القَر هو الفاعل مافس واستعمال الصرف على أنه دليل ، يشير إلى أن العشب هو الفاعل ، لأنه الاسم لمفرد الوحيد في الجملة إذن في هذه الجملة غير العادية ، هناك تعطيل في

(١) لا تستخدم العربية صيغته جمع مع الفعل ها فلا يمكن أن نقول القَر يأكلون العشب . لا إن استعمل جمع المؤنث الساتم القَر ها فمفاده يمكن أن نقول القَر ها يأكلن العشب (الترحم)

استعمالها العادي للإشارات، وتكون المناقشة نتيجةً لذلك حول العبارة الاسمية التي ستتملأ مكان الفاعل وتلجأ اللغات المختلفة إلى طرق عدة لحل هذه التفاصيل فالإنجليزية تستعمل ترتيب الكلمات والتطابق كونهما محددات رئيسية أم في اللغات الأخرى، مثل الإيطالية، فإن مشكلة التفسير تحل بطريقة مختلفة.

فيما يلي أمثلة من الإيطالية توضّح بعض احتمالات ترتيب الكلمات (التي تنوّع في التعميم والتركيب) في تلك اللغة^٢

ترتيب الكلمات	
فعل + فعل + مفعول به	Giovanna ha comprato il pane John has bought the bread جون اشترى الخبز
فعل + فعل + مفعول به	A ora, compro io il vino. then buy I the wine. شرب ان أب يشترى ثم ثم سأشترى الشراب
فعل + مفعول به + فاعل	Ha comprato il vino Aldo. has bought the wine Aldo ألدو شراب ب اشترى اشترى شراب ألدو
مفعول به + فعل + فاعل	No, il vino l'ha comprato Antonella. no, the wine it obj.) has bought Antonella. أنطونلا اشترى (مفعول به شراب ال لا لا، الشراب اشترى أنوبيللا

ومع العدد الكبير من احتمالات ترتيب الكلمات، كيف يمكن تفسير الجملة في لغة مثل الإيطالية؟ كيف يعرف متحدث إيطالي أي اسم هو الفاعل في الجملة؟ يتخذ ترتيب الكلمات في الإيطالية دوراً أقل في التفسير مما يتحده في الإنجليزية ومن ناحية أخرى، يتخذ التطابق الصوري، والدلالة، والتداولية أهمية أكبر

(٢) نطبق هذه الأمثلة على اللغة تعريبه أيضاً (الترجم)

والسؤال في اكتساب اللغة الثانية هو كيف يُعدّل المرء آليات معالجة الكلام الداخلية لديه من تلك التي تدب اللغة الأصلية إلى تلك التي تناسب اللغة الهدف؟ هل يستخدم المرء الدلائل نفسها كما تُستخدم في اللغة الأصلية؟ وهل يكون لها الوزن نفسه وبالطريقة نفسها كما هي حالها في اللغة الأصلية؟

من الاحتمالات الواردة في تفسير الحملة في اللغة الهدف، أن توافق فرصة المتعلم المبدئية مع تفسير الحملة في اللغة الأصلية ولكن ربما يكون هناك اتجاهات عملية نحو الاستعمال الوافر لدلائل معينة، فما الطرق المستعملة للحصول على معلومات من هذا النوع؟ تتشابه عموماً الطرق المستعملة في كل دراسات اللغة الثانية المعتمدة على نموذج المفارقة، فتُقدّم للمتعلمين الذين تستعمل لغاتهم الأصلية دلائل قوية تختلف عن تلك الموجودة في اللغة الهدف؛ جمل مصممة لتظهر دلائل متناقضة، ويُطلب منهم أن يحدّدوا فعل تلك الحملات. والمتكلمون الأصليون بالإنجليزية الذين يتعلمون الإيطالية سُبُتجور، بناءً على هذا، حملاً مثل التي في (٨،٣)

La matita guarda il cane. (٨،٣)

The pencil looks at the dog.

القلم ينظر إلى الكلب

وسُيُصَدب منهم أن يحدّدوا إذا كان المفاعل هو *la matita* "القلم" أو *il cane* "الكلب" وباستعمال الدلائل الإنجليزية سيكون القلم؛ لأن ترتيب الكلمات يأخذ الأسبقية على كل الدلائل الأخرى. وأم باستعمال الدلائل الإيطالية، سيكون الكلب؛ لأن الدلائل الدلالية والتداولية هي الأقوى (في عديد دليل التطابق)

وقد قُدِّمت عددٌ من الدراسات مستعملةً هذا النموذج، وأظهرت إحدى النتائج أنه، تحت ظروف معينة، تتقدم إستراتيجية المهتم المعتمدة على المعنى، على تلك المعتمدة على النحو. فعلى سبيل المثال، يُسقط المتحدثون الإنجليز الذين يتعلمون الإيطالية (جس، ١٩٨٧م) والمتحدثون الإنجليز الذين يتعلمون اليابانية (وهي لغة

تعتمد على سياق الموقف في تفسير الجملة. وأيضاً على التوسم الإعرابي والمعلومات الدلالية المعجمية) (هاريجتون Harrington، ١٩٨٧م؛ كيلبورن Kilborn وإيتو Ito، ١٩٨٩م؛ ساساكي Sasaki، ١٩٩١م، ١٩٩٤م)؛ يشكل كل استعمالهم القوى لدلائل ترتيب الكلمات، وينسبون دلائل معتمدة على المعنى على أنها دليل رئيس في تفسير الجمل الإيطالية واليابانية وفي الجانب الآخر، يحافظ المتحدثون الإيطاليون الذين يتعلمون الإنجليزية والمتحدثون باليابانية الذين يتعلمون الإنجليزية، على دلائل لعنهم الأصلية المعتمدة على المعنى على أنها الدلائل الرئيسية، فلا يعتمدون على ترتيب الكلمات اعتماداً كاملاً، بحيث يكون دليل التفسير الرئيس

وبالرغم من أن كل المتعلمين لتسني استراتيجيتهم تعتمد على المعنى في مقابل أخرى تعتمد على النحو قوي^٣، إلا أن هناك أدلة وافرة على أن المتعلمين يبحثون أولاً عن مفيدلات في لعنهم الأصلية لتكوين فرصتهم المبدئية وعندما يبدو فقط أن ذلك سهيل (أي عندما يصح المتعلمون مبقظين للتعارض الواضح بين سرتيجيات اللغة الأولى واللغة الثانية)، يشون ما يمكن أن يُطر إليه على أنه هيمة عالمية وذلك باستعمال المعنى تفسير الحمل^(٣)

(٣) الصورة أكثر مقدماً، كما هو موضح حيث تصاع دلائل ١/٢ المشبهات المرووق، نوع اندير (مخوي مقابل دلالي) واهاره اللغوية في لغة الثانية؛ نتج المادح لمشاهدة عملاً، يستمر المتعلمون اليابانيون للغة الإنجليزية واقعباً باستعمال دلائل الحالات الإعرابية على أنها استراتيجيتهم سبطره في اللغة الثانية، نكهم يعتمدون على خباته بشكل أكبر من لاعمد، على لعنهم الأصلية (ظهر ساساكي ١٩٩٢م) وفي هيسمان Hedeman وماكدونالد McDonald (١٩٩٣م) وماكدونالد وهيسمان (١٩٩٢م)، فقد اتعلمون لإعبلر للفر حبه استراتيجيتهم في ترتيب الكلمات في لعنهم لأصده سريعاً ولكنهم مع ذلك لم يظهر استعمالاً أقوى سدييل، خباته وقد نزل تعلمون البوسديول لإعبلرية و لتعلمون الإبحر لهو سده بنظريره نفسها استراتيجيات لغة لأوى النجوة غير المناسبة، نكهم لم يظهر ي تأثير لخباته (ماكدونالد، ١٩٨٦م)

ويرتبط بهذه المنطقة من البحث خصوصاً النتيجة التي تقو (ساساكي، ١٩٩٤م) بأن المتعلمين الإنجليز للبابنة يستعملون ترتيب الكلمات المصبط دليلاً (في هذه الحال ترتيب الكلمات $\text{فاعل} + \text{فعل} + \text{مفعول به}$ في البابنية)، حتى قبل أن يكتشفوا مدى انصاف ترتيب الكلمات في البابنية ويعمى آخر، يتحد المتحدثون الأصليون ترتيب الكلمات المصبط على أنه فرصتهم الأولى، كما هي الحال في لغتهم الأصلية فمهمتهم الأولى هي أن يكتشفوا ما نوع ترتيب الكلمات في البابنة، وحين يكتشفون أن البابنية تحتوي على الترتيب $\text{فاعل} + \text{مفعول به} + \text{فعل}$ ، فإنهم يظفرون الترتيب المحدد للكلمات بانصاف وتؤكد هذه معلومات لغوية من متعلمين للإنجليزية طلب منهم أن يميروا بين جملي مثل التي في (٨،٤ و ٨،٥) عما تعلق بتعيين الفاعل المناسب للمفعول الثاني (جاس، ١٩٨٦م).

The man told the boy to go (٨، ٤)

الرجل أخبر الولد أن يذهب

The man promised the boy to go. (٨، ٥)

الرجل وعد الولد أن يذهب

وقد أظهرت المعلومات اللغوية أن المتعلمين تعلموا أولاً أن الإنجليزية لغة مصبغة في ترتيب الكلمات قبل أن يتعلموا ترتيب الكلمات لماسب

فالبحت الذي يُعد في نطاق إطار غودج المدفوع يحاح أن يُفهم في سياقه فعلى سبيل المثال، أظهر ساساكي (١٩٩٧م أ، ١٩٩٧م ب) أن التسوع المردي في الاسجابات عامل مهم، وأن سياق تقديم الحمل يؤثر على الطريقة التي يُفسر بها الحمل وقد أظهرت دراسه في ١٩٩٤م متعلمين يابانيين للإنجليزية ومتعلمين إنجليز لبابنية تأثيراً للمهارة اللغوية هناك اعتماداً أكبر أو أقل على دلائل الحالات الإعراسية بناءً على مستويات المهارة اللغوية

و درس روندس Rounds و كاناجي Kanagy (١٩٩٨م) أطفالاً يتكلمون بالإنجليزية في برامج الهجرة اليابانية وقد تعارصت نتائجهم مع بعض النتائج السابقة، خصوصاً تلك التي تقترح اعتماداً رائداً على الاستراتيجيات الدلالية والأطفال في دراسة روندس و كاناجي اختاروا استراتيجية لترتيب الكلمات، اعتماداً على الترتيب الأساسي: فاعل + معول به + فعل في اليابانية ووفقاً لتوقع ساساكي (١٩٩١م)، فإنه يسعى عندهم أن يتعلموا قريباً أن استراتيجية ترتيب الكلمات تلك سوف تمشل: لأن اليابانية فيها الترتيب: معول به + فعل + فعل، بالإضافة إلى الترتيب: فاعل + معول به + فعل وبكلمات أخرى، ينبغي أن يكتشف المتعلمون قريباً أن ترتيب الكلمات ليس دليلاً كافياً لتفسير الحملة في اليابانية أما في دراسة روندس و كاناجي، فقد تابع الأطفال استعمال ترتيب الكلمات على أنها استراتيجيتهم الرئيسية وعزا الباحث هذه النتيجة إلى بيئة لتي أحررت فيها الدراسة، أي أن المدخل الذي تعرض له الأطفال كان محدوداً بحيث إنه أنى يشكل رئيسي من مدرّسهم وموادّ قرائية محدودة احتوت في معظمها على جمل ذات ترتيب: فاعل + مفعول به + فعل ولهذا فعند محاولة فهم كيف يُفسّر المتعلمون الحمل، هناك ظروف معقّدة كثيرة تحتاج أن تؤخذ في الحسبان

والخلاصة أن الأبحاث المجرّاة في إطار نموذج المنافسة تشير إلى أن المتعلمين يوجهون حقيقته تناقصات بين قوة دلائل اللغة الأصلية واللغة الهدف وحل هذه التناقضات هي في أن يرجع المتعلمون أولاً إلى استراتيجية التفسير في لغتهم الأصلية، ثم يرجعون، عندما يتعرفون على التناقض بين نظامي اللغة الهدف واللغة الأصلية، إلى احتيار عالمي لدلائل تعتمد على المعنى في مقابل دلائل تعتمد على النحو، قبل أن يتسوّا بالتدرّج توجّهات اللغة الهدف المناسبة كلما ارداد مهارتهم اللغوية فيها. فم يدخل، إذن، في معالحة اكتساب اللغة الثانية، فيما يتعلق بالفهم في الأقل، هو إعادة صسط الدلائل التي تتعلق بالتفسير، وتحديد لقوة المتعققة بتلك الدلائل ولكن الأمر

العدم صواب هو كيف يتعرف المتعلمون على الدلائل التي تقود إلى التفسير الخاطئ في اللغة الأصلية ، وتلك التي تقود إلى التفسير الصحيح فيها. وقد لاحظ ، في الواقع ، بيتس ومكويبي (١٩٨١م) أن متعلماً للغة ثانية ، حتى بعد ٢٥ سنة من العيش في بلد اللغة الهدف ، ما يزال لا يستجيب لمهام تفسير الحمل بالطريقة نفسها التي يستجيب بها المتكلمون الأصليون باللغة الهدف

وكما هي الحال مع الاتجاهات اللسانية التي تطرقنا لها ، هناك صعوبات معينة متأصلة في النظر إلى تفسير المعلومات اللغوية بهذه الطريقة وتكمن إحدى الصعوبات في ما يمكن أن نسميها فريدة المعالجة processing uniqueness ، فهل هناك طريقة واحدة فقط للوصول إلى تفسير معين؟ افترض أنه قدّمت للمتعلمين الحملة الآتية ، وطلب منهم أن يستجيبوا لتلك الحملة فيما يتعلق بالفاعل السحوي

The pencil sees the boys (٨،٦)

الفلم يرى الأولاد

افترض أيضاً أن المتعلمين احتاروا الأولاد فاعلاً ، فهل يفعلون هذا لأنهم يصنّون الأشياء الحية أن تكون الفاعل أي أن استراتيجيتهم هي "احتر الاسم الحي" أو هل يقومون بهذا الاختيار لأنهم يرفضون الأسماء الخاملة لتكون فاعلاً محتملاً؟ فتكون استراتيجيتهم في هذه الحال الأخيرة "احتر أي شيء لكن ليس الاسم الخامل" لم تُفرّق الأبحاث التي أُحرِب حتى اليوم بين هاتين الاستراتيجيتين المحتملتين

وهناك صعوبة ثانية في تفسير النتائج تتعلق بعروق أساسية بين اللغات المعتمدة على التركيب واللغات المعتمدة على المعنى /المقصد أحد هذه الفروق حسابي ، إذ يوجد هناك في لغة ترتب الكلمات ، مثل الإنجليزية ، احتمال رئيسي واحد لترتيب الكلمات في الحمل الخبرية (بالرغم من إمكانية انتقال الكلمات في الإنجليزية داخل الجملة ، كما في That movie, I want to see it ذلك الفلم ، أريد أن أراه المفعول به + فاعل + فعل +

مفعول به) أما في الإيطالية فهناك عدة احتمالات، كما رأينا من قبل فعلى هذا، ربما يكون انقرو لا متعلقاً بالتركيب والدلالة، لكنه في نوع الدليل الذي يحتاجه المرء يُؤكد أو ليس الفرصيات فإذا بدأ الشخص من موقع الإنجليزية بصفتها اللغة الأولى، بترتيب رئيسي واحد للكلمات، فكل ما يسعى أن يفعله ذلك الشخص هو أن يسمع / يقرأ الاحتمالات الإيطالية العديدة وفي الجانب الآخر، إذا بدأ الشخص من موقع الإيطالية بصفتها اللغة الأولى، وفي ظل غياب الأدلة السلبية (انظر القسم ٧،١) أو غياب التصحيح، فليس هناك طريقة لمعرفة أن الاحتمالات الإيطالية العديدة غير ممكنة في الإنجليزية وفي هذه الحال الأخيرة، يسمع المتعلمون احتمالاً واحداً (ترتيب الفاعل + الفعل + المفعول به)؛ وغياب الاحتمالات الأخرى ربما يعني أنها غير موجودة، أو أنها لم تُسمع صدفةً فهي حال المتحدثين الإنجليزية الذين يتعلمون الإيطالية، يمكن أن يحصل التعليم (وإعادة ضبط قوة الدلائل) بناءً على قاعدة الأدلة الإيجابية وحدها أما في حال المتحدثين الإيطاليين الذين يتعلمون الإنجليزية، ربما تكون الأدلة السلبية ضرورية لمساعدتهم ليكتشف أن ترتيب الكلمات دليلٌ موثوقٌ به في الإنجليزية وهذا وحده سيتسبب أن تعلم الإنجليزية سيكون مهمةً أكثر صعوبةً من تعلم الإيطالية ولكن نقى معرفة لتفسير المناسب موضوعاً قبلاً للنقاش

(٨،٢) نموذج الرقابة The Monitor Model

وهذا نموذجٌ مبكرٌ ومؤثرٌ في أدبيات تعلم اللغة لشيء يُعرف بنموذج الرقابة، وصمم للمرة الأولى كراش في السبعينات الميلادية من القرن الماضي. سبب أولاً الادعاءات الأساسية وفرصات هذا النموذج، ثم الاعتراضات عليه، وأخيراً سوف نقدم طرفاً بديلاً لتمثيل المعرفة باللغة الثانية. هناك خمس فرصيات أساسية في هذا النموذج (أ) فرصة الاكتساب = التعلم، (ب) فرصة الترتيب الطبيعي، (ج) فرصة الرقابة، (د) فرصة المدخل و(هـ) فرصة المصفاة الوجدانية

(٨،٢،١) فرضية الاكتساب - التعلم The Acquisition-Learning Hypothesis

اقترح كراش (١٩٨٢م) أن لدى متعلمي اللغة الثانية معين مستصين لتطوير المعرفة باللغة الثانية: أحدهما من خلال ما سماه الاكتساب *acquisition* والآخر من

خلال التعلم *learning* وباصطلاح غير تقني، الاكتساب هو "التقاط" اللغة

لاكتساب هو عملية شبيهة، إذ لم تكن متطابقة بالطريقة التي يطور بها الأطفال قدرتهم في تعلمهم الأولى. فالاكتساب اللغة هو عملية لا وعية؛ ومكتسب اللغة بالتدريج غير واعين عادة بحقيقة أنهم يكتسبون اللغة. يكتسبون لغتهم بجملة أنهم يستعملون اللغة بغير قصد ولا نتيجة اكتساب اللغة. وهي اكتساب القدرة هي لا وعية أبداً. فحين عموماً غير واعين بقوانين اللغة التي يكتسبونها وبدلاً من ذلك، يوجه لديهم "حساسات" نحو التصحيح، ويخجل من سوء "صحة" أو "تجسس" صحته، ولا يخطئ "تجسس" خاطئه، حتى إذا لم يعرف بشكل واضح القانون الذي تنهك (كراش ١٩٨٢م ص ١٠)

والطريقة الأخرى لتطوير القدرة في اللغة الثانية هي من خلال تعلم اللغة. ستستخدم مصطلح "التعلم" من الآن فصاعداً ليشير إلى معرفة بعينه باللغة الثانية أي معرفة القوانين، وكونك وعينه بها. وقد عني أن تتكلم عنها وبمصطلح غير تقني. التعلم هو "المعرفة عن" اللغة. وهو معروف لمعلم اللغة بـ "الحق" و "نوعه" ويدخل في بعض المصطلحات مثل المعرفة الوصفية عنه أو التعلم الظاهر (كراش ١٩٨٢م ص ١٠)

من وجهة نظر كراش، لا يحدث تطور اللغة من خلال طريقتين مختلفتين فقط، لكن المتعلمين يستعملون اللغة المطورة أيضاً من خلال هذين النظامين لأغراض مختلفة وبناءً على ذلك، نطلق المعرفة المكتسبة (بالاستعمال غير التقني للمصطلح) من خلال هاتين الوسيلتين متداخلة بشكل مختلف، بالإضافة إلى أن المعرفة المتعلمة من خلال طريقة واحدة (مثل التعلم) لا يمكن أن تتداخل بحيث تكون معرفة من النوع الآخر (مثل لاكتساب)

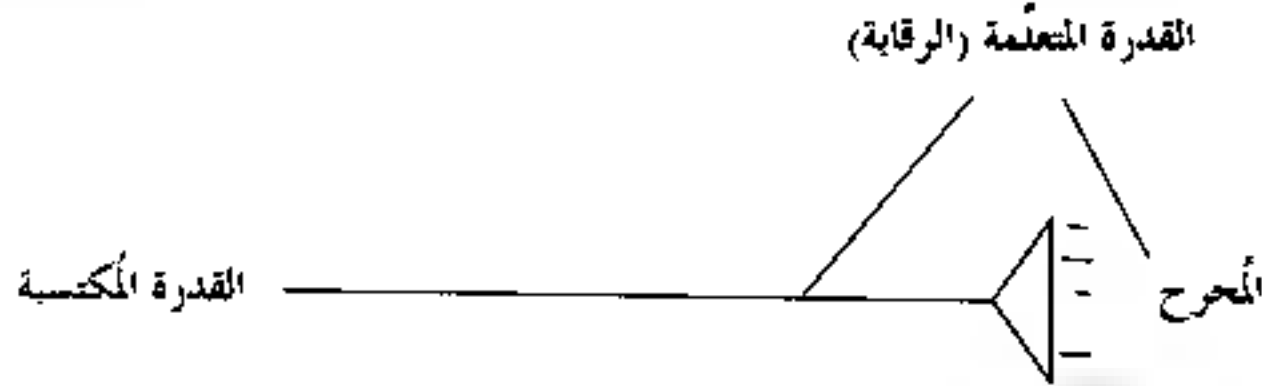
لكن كيف يُستعمل هذان النوعان من المعرفة بشكل مختلف؟ يُستعمل النظام المكتسب لُستج اللغة، ويؤد نظام اكتساب الكلام؛ لأنه في إساح اللغة، يُكر المتعلمون على المعنى، وليس على الشكل ويُمثل النظام المُتعلّم "كاشعاً" للنظام المكتسب، فهو يفحص ليتأكد من صحّة الكلام المقابل للمعرفة في النظام المُتعلّم

(٨,٢,٢) فرضية الترتيب الطبيعي The Natural Order Hypothesis

تقرّر هذه الفرضية أن عناصر اللغة (أو قواعد اللغة) تُكتسب بترتيب متوقع والترتيب هو نفسه بعض الطر عم إذا كانت التعليمات حاصرة أم لا وقد حُدّد "الترتيب الطبيعي" عن طريق جميع نتائج دراسات ترتيب المورفيم (انظر المصليين ٤ و٥)، وهو نتيجة للنظام المكتسب، دون أيّ تدخّل من النظام المُتعلّم

(٨,٢,٣) فرضية الرقابة The Monitor Hypothesis

كما ذكرنا سابقاً، النظام المكتسب فقط هو المسؤول عن ابتداء الكلام أما لنظام المُتعلّم فله وظيفة خاصة، وهي أن يعمل مراقباً، وبالتالي، يعدّد المُحرّج من النظام المكتسب وقد قدّم كراش رسماً تخطيطياً لهذه التصرّ، يظهر في الشكل رقم (٨,١)



الشكل رقم (٨,١) - الاكتساب والتعلّم في إساح اللغة الثانية

(المصدر من

Principles and practices in second language acquisition, by S. Krashen, 1982,

Pergamon). طبع بإذن من المؤلف

لكن الرقابة لا يمكن أن تُستعمل في كلِّ الأوقات، إذ هناك ثلاثة شروط يجب أن تتحقق وقد زعم كراش أن هذه الشروط، بالرغم من أنها ضرورية، إلا أنها ليست بالضرورة كافية؛ لأن الرقابة ربما لا تكون قد تطلعت، حتى عندما تكون كلُّ الشروط الثلاثة قد تحققت والشروط الثلاثة التي لا بد منها لتحقيق الهدف من الرقابة هي كالآتي.

١- الوقت يحتاج المتعلمون وقتاً ليفكروا ويستعملوا يوعى القواعد المتوفرة لهم في نظامهم المتعلم^(٤)

٢- التركيز على الشكل رغم أن الوقت ربما يكون أساسياً، يجب على المرء أيضاً أن يركز على الشكل ويجب أن يتَّه المتعلم للطريقة التي يقول بها بعض الأشياء، وليس فقط للكلام الذي يقوله

٣- معرفة القاعدة في سبيل أن يطبق الشخص قاعدة، يجب أن يعرفها بمعنى آخر، يجب على المرء أن يكون لديه نظام متعلم مناسب ليستطيع تطبيقه وعلى هذا، تتمثل وظيفة الرقابة في أنها تصل بين النظامين المكتسب والمتعلم في موقف استعمال اللغة

(٨، ٢، ٤) فرضية المدخل The Input Hypothesis

فرضية المدخل مركبة في نظرية كراش العامة للاكتساب، وهي رديفة لفرضية الترتيب الطبيعي وإذا كان هناك ترتيب طبيعي للاكتساب، فكيف يتغل المتعلمون من نقطة إلى أخرى؟ تظهر هنا فرضية المدخل لتقدم الجواب فاللغات الثانية تُكتسب "عن طريق فهم الرسائل، أو عن طريق استئصال مُدخل قبل للمهم" (كراش، ١٩٨٥، ص ٢)

(٤) اقترح كراش (١٩٨٥ م ص ٢) أن هناك شرطين فقط في حاجة للتحقق تركيز على الشكل ومعرفة القاعدة أما شرط الوقت فقد أسقط بعد بحث هولسين وهولسين (١٩٨٤ م) الذي أظهر أنه عندما لا يكون هناك تركيز على الشكل، لا يصبح شرط الوقت بعدد صاري المفعول بمعنى آخر، يصنع التركيز على الشكل فرقاً جوهرياً، أما دوره فلم يؤدِّ لتعلم بشكل مختلف بسبب محدودية تأثير الوقت

وعرف كراش "المُدخل القابل للفهم" بطريقة معينة فالدخل القابل للفهم، بالضرورة، هو ذلك الجزء من اللغة الذي يُسمع / يُقرأ، ومستواه أرفع قليلاً من وضع المتعلم الحالي بالنسبة للمعرفة الحوية. واللغة التي تحتوي على بُنى يعرفها المتعلم مسبقاً لا نخدم أي هدف متعلق بالاكساب وبالمثل، واللغة التي تحتوي على بُنى أرفع من مستوى المتعلم المعرفي الحالي هي غير مفيدة أيضاً. فليس لدى المتعلم القدرة على أن "يفعل" أي شيء مع تلك النُسى وقد مثل كراش وضع المتعلم الحالي بالنسبة للمعرفة بأنه ٢ والمرحلة التالية بأنها ١ + ٢ ولهذا فيسببي أن يكون المدخل الذي يتعرض له المتعلم في المستوى ١ + ٢ ليكون صالحاً للاستعمال فيما يتعلق بالاكساب "بحسب" ستغل من ١، مستوى الحالي، إلى ١ + ٢، المستوى التالي في طريق الترتيب الطبيعي، وذلك بأن يفهم أن المدخل يحتوي على ١ + ٢" (١٩٨٥م، ص ٢)

واقترع كراش وجود أداة لاكتساب اللغة، أي وجود بُنية عقلية فطرية قادرة على التعامل مع اكتساب كل من اللغة الأولى واللغة الثانية والمدخل يفعل هذه السمة الفطرية، ولكن ما سيكون مفيداً فقط في استدال نحو المتعلم مُدخل من نوع خاص فقط (١ + ٢)

ومن وجهة نظر كراش، فإن فرصة المدخل مركزية لجميع أنواع الاكتساب، ولها تطبيقات أيضاً في الفصل الدراسي.

(أ) فالكلام نتيجة للاكتساب وليس سبباً له ولا يمكن أن يُدرّس الكلام مباشرة،

ولكنه "يتكوّن" بنفسه نتيجة لساء القدرة من خلال المدخل القابل للفهم

(ب) وإذا كان المدخل مفهوماً، وكانت هناك كفاية منه، فهما يتوفر الحو

الضروري آلياً ومدرّس اللغة ه لا يحتاج أن يحاول بقصد أن يدرّس السمة

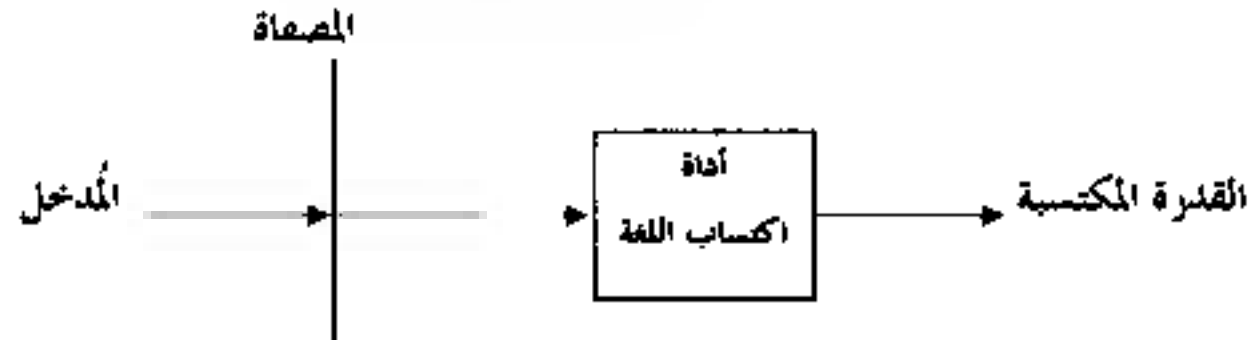
التالية في الترتيب الطبيعي، إذ إنها ستُقدّم بالكميات الصحيحة فقط وسرّح

آلياً إذا ستغل الطالب كمية كافية من المدخل القابل للفهم

فدور المدرّس الرئيسي بالتالي أن يتأكّد أن الطلاب يستغلون المدخل القابل للفهم

(٨, ٢, ٥) فرضية المصفاء الوجدانية The Affective Filter Hypothesis

من المعروف جيداً أنَّ الناس لا يبحسون جميعهم في تعلُّم اللغات الثانية، فكيف يمكن تفسير هذا؟ أحد الأسباب، من وجهة نظر كراشن، أن المتعلمين لم يستقبلوا مدخلاً قديلاً لهم بكميات كافية. وهناك سبب آخر يمثل في التأثير غير المدسب، ويتصمَّن التأثير هـ عادةً عوامل مثل: الدافعية، والاتجاه، والثقة الذاتية، والقلق. ولهذا اقترح كراشن وجود المصفاء الوجدانية، فإذا ارتفعت المصفاء، يُسمع المدخل من المرور، وإذا مُنع المدخل من المرور، فليس يكون هـاك اكتساب. وإذا برلت المصفاء، في الحاب الآخر، أو انخفضت، وكان المدخل قديلاً لهم، فيحصل المدخل إلى أداة الاكتساب وسيحدث الاكتساب وهذا موضح في الشكل رقم (٨, ٢)



الشكل رقم (٨, ٢) عملية المصفاء الوجدانية

(المصدر من

Principles and practices in second language acquisition, by S. Krashen, 1982,

طبع بإذن من المؤلف Pergamon.)

وبحسب كراشن، فإن المصفاء الوجدانية مسؤولة عن التنوع المردي في اكتساب اللغة الثانية، وهي تمثِّر اكتساب لغة الطفل من اكتساب اللغة الثانية؛ لأن المصفاء الوجدانية ليست شيئاً يملكه/يستعمله الأطفال

يصح فرصة المصفاة الوجدانية يذهب على العلاقة بين المتغيرات الوجدانية وعممية اكتساب اللغة الثانية، وذلك عن طريق إظهار أن المكتسبين يتوعدون بحسب قوة أو مستوى مصافيتهم الوجدانية فأولئك الذين لا يكون اتجاهاتهم هي لأفضل نحو اكتساب اللغة الثانية، من يميلو للحصول على مدخل أقل، ولكن سيكون لديهم أبص مصفاة عالية أو قوية وحتى إذا فهموا الرسالة فإن المدخل لن يصل إلى الجزء المسؤول عن اكتساب اللغة في العقل، أو أداة اكتساب اللغة أم أولئك الذين يؤدي اتجاهاتهم بشكل أكبر إلى اكتساب اللغة الثانية، فمن يطلبون ويحصلون على مدخل أكثر فقط، ولكن سيكون لديهم أبص مصفاة أكثر حصصاً أو أضعف أي أنهم سيكونون أكثر متاحاً للمدخل الذي سوف يحرق بعمق أكثر (كرش، ١٩٨٢م، ص ٣١)

تعلل فرصة المصفاة الوجدانية لفشل اكتساب اللغة الثانية بأحد سببين - (أ) مدخل غير كافٍ من النوع الصحيح، أو (ب) مصفاة وحدانية عالية بمعنى آخر، هناك شرطان ضروريان للاكتساب - مدخل قابل لفهم (بستعمال كراشس التقني) ومصفاة وحدانية محفزة أو ضعيفة وبختصار، وبحسب كراشس، يمكن أن يُفسر الاكتساب بائتين من الفرصيات الخمس - فرصة المدخل وفرصة المصفاة الوجدانية، بالإضافة إلى أداة اكتساب اللغة

(٨،٣) انتقاد لمودج الرقابة Critiques of The Monitor Model

سركر في هذا القسم على المشاكل المتأصلة في مفهوم كراشس لاكتساب اللغة الثانية ثم سنتطرق بعد ذلك إلى بدائل لتمثيل كراشس للتعرف (القسمان ٨،٤ و ٨،٥) (انظر الفصل ١٠ لمريد من النقاش حول المدخل، والفصل ١٢ لمريد حول دور الوجدانية والعروق الفرديه في مخرجات المتعلمين) هناك عدد من الصعوبات في وجهة نظر كراشس حول كمية حدوث الاكتساب وسعالج بعض الملاحظات الواردة هنا^(٥) وسأخذ كد من الفرصيات الخمس على حدة

(٥) عكس تعارئي لهم أن يعود إلى جريج Gregg (١٩٨٤م) ومكنوفس (١٩٧٨م) و (١٩٨٧م) مريد من النقاش في هذه القضايا

(٨, ٣, ١) فرضية الاكتساب- التعلم The Acquisition-Learning Hypothesis

من الواضح أن المتعلمين لديهم طرق مختلفة في الاحتفاظ بالمعلومات ولكن يسر السؤال هنا حول قدرة المتعلمين على تطوير نظم مستقنة وقد قرر كراش بوضوح أن ما تم تعلمه لا يمكن أن يكون جزءاً من النظام المكتسب ولكن إذا كانت الأدلة على النظام المكتسب كلاماً متدفقاً لاواعياً، فمن غير المنطقي أن نعترض أن لقليل الذي نتعلم في بيئة دراسية يمكن أن يكون مافساً لهذا النوع من الاستعمال. ويتمثل الرأي الآخر في القول إن المعلومات عن بنية نحوية معينة، مثلاً، "تحرر" في نظم بعوين مفصليين، ومن الواضح أن هذه طريقة غير فعالة للعقل في التجاوب مع أنواع مختلفة من المعلومات

ويأتي الاعتراض الثاني على التمييز بين الاكتساب والتعلم من إتمام الطر في أولئك المتعلمين الذين يتلقون تعليماتهم النحوية باللغة الأصلية في مقابل اللغة الهدف وبعبارة كراش ستوقع أن لديهم نظاماً متعناً فقط، حيث ليست هناك طريقة لالتقاط المعلومات في نظامهم المكتسب وتذكر أن الكلام يبدأ من خلال النظام المكتسب، فكيف يمكن، في هذه الحالات، أن يولد المتعلمون كلامهم المنطوق؟ قد يكون النظام المكتسب، لا يمكن أن تكون هناك ندبة لإنتاج اللغة الثانية

ويتعلق الاعتراض الثالث، من خلال هذا الإصدار البحثي، بانتصيق فلم يقدم كراش أي دليل على أن التعلم والاكتساب هما بالفعل نظامان مفصليان، وهو اعتراض، في أحسن حالاته، صدى المنطق كما أنه لم يقدم وسيلة لتحديد إذا كان مفصلي أم لا فعيا المعايير الخاصة بترك لمرة دون أي وسيلة لتقييم تلك امر، عم ونظن الفرصة فرصة ممتعة فقط لس أكثر

(٨,٣,٢) فرضية الترتيب الطبيعي The Natural Order Hypothesis

اعتمدت فرضية الترتيب الطبيعي بشكل رئيسي على دراسات اكتساب المورفيمات الإنجليزية وقد نظرت إلى قضايا طرفي البحث وصعوبة تعميم نتائج دراسات ترتيب المورفيمات، وهي تشمل مراعاة فرضية لترتيب الطبيعي ومن لدهي القول إن هناك تنوعاً فرداً في درجات الدقة في استعمال مورفيمات بالإضافة إلى أن كل الاحتمالات لم تكشف عن الاتجاه نفسه في ترتيب الدقة في اكتساب المورفيمات وتُستعمل الرقابة، في نموذج كراشر، لتعليل لهذه الفروق وعموماً تعتمد الفرضيات الثلاث التي نوقشت في هذا القسم حتى الآن على بعضها، وبالتالي فبراهين واحدة منها تعتمد على براهين الآخرين. فمثلاً هناك حاجة لرقابة لتفسير استافصات في ترتيب الطبيعي، وهناك حاجة للتفسير بين المتعلم لاكتساب لتحل لاستعمال الرقابة، ويخصي النقاش سة على هذا في دائرة معرفة

(٨,٣,٣) فرضية الرقابة The Monitor Hypothesis

إن الادعاء الرئيسي لفرضية رقابة هو أن الرقابة تتكون من المعرفة المتعلمة والوظيفة الوحيدة للمعرفة المتعلمة في الواقع، هي أن تصحح الكلام، ففرضية باني يمكن أن تُستعمل في الإنتاج فقط، أي ليس لها فائدة في المهام فكيف، إذن، يمكن للمتعلمين في قاعة لدراسة، حيث تُستعمل اللغة الأصلية فقط، أن يفهموا اللغة الثانية في أي وقت، حيث يسأل لديهم نظام مكتسب؟ وفيما يلي حكاية طريقة تصف كيف يمكن أن تُستعمل المعرفة المتعلمة (إذا كنا نقصد بها المعرفة الواعية بالقواعد) في التشفير

في يوم سابق سمع كنت استمع سمع سمع سمع سمع

wagunbaa ne kageki, kamigam no kasoware

وكومي أعرف أن kageki = مروح و kam = إم إليه أو شعر و ورقة وكومي

أعرف أن هذا فنون (غير شائع) في اليابانية للجمع عن طريق التكرار استتحت

kam gami يجب أن يكون الجمع ب kam "له، و wagunbaa بالنسبة يجب أن يكون

وWagner، و kasoware يجب أن يعني "الشعر"، وأنني كتب في حذر أن أسمع Die

Götterdämmerung (حريج ١٩٨٤م، ص ٨٢-٨٣)

وقد استمر جريح ليصل بنا إلى أنه كان يستعمل المعرفة المتعلمة، وليس المعرفة المكتسبة، لأنه لم يستعمل أبداً من قبل قانون التكرار عند الإصحاح وقد استعمل، كما شرح هو نفسه، هذا القانون بشكل واضح وبسرعة كافية ليفهم المتدرب في الوقت المناسب لكي لا يضطر للاستماع لواعر.

وبالإضافة لهذا الدليل الطريف، الذي هو مناح بشكل واضح لأي أحد يستعمل لغة ثانية، فإن هناك مرة أخرى صعوبات فيما يتعلق بالنقطة للاختبار فليس هناك معيار ثابت لتحديد متى تُستعمل الرقابة ومتى لا تُستعمل. فأي دليل مصاد (مثل عدم استعمال الرقابة عند يكون هناك تركيز على الشكل) يمكن أن يرد لأنه "لم يكن هناك تركيز كافٍ على الشكل"، أو أن التركيز المجرد على الشكل ليس ضماناً لاستعمال الرقابة ويختصر جمع عدم وجود طريقة لتحديد إذا ما كانت الرقابة فعالة أم لا. ليس هناك طريقة لتحديد صلاحية مثل هذه المراسم القوية وليس هذا القول من المعلمين، أو المتحدثين الأصليين، لا يوافقون كلامهم؛ لأن هذا سيكون بالتأكيد غير دقيق (فالتصحيح الذاتي هو سحرة للرقابة)، ولكن نقاشاً هنا يتركز على تفيد لفكرة النظرية لوجود رقابة ما بها علاقة فريدة بالمعرفة المتعلمة.

(٨.٣.٤) فرضية المدخل The Input Hypothesis

لأن المدخل هو موضوع الفصل ١٠، ستعرض به باختصار. هذا الفرضية نفسها بسبب خاصية بتحديد مستويات المعرفة، وبالتالي إذا كان لنا أن نقيم هذه الفرضية، يجب أن نعرف كيف نعرف مستوى معيناً (لنقل المستوى ١٩٠٤) لكي نستطيع أن نعرف إذا ما كان المدخل يحتوي على المستوى اللغوي ١٩٠٥ أم لا. وإذا كان الأمر كذلك، فهل يتقبل المتعلم، نتيجة لذلك، إلى المستوى ١٩٠٥ أم لا؟ وقد قرر كرش "أنا نكتسب عن طريق فهم اللغة التي تحتوي على شيء أعلى قليلاً من مستواها الحالي من القدرة (١ + ١) ويحدث هذا بمساعدة السياق أو معلومات لغوية إضافية" (١٩٨٢م، ص ٢١) واستمر في القول إنه يسعى أن تكون هناك كمية كافية من

المدخل المناسب ولكن ما هذه الكمية الكافية؟ كيف نعرف إذا ما كانت الكمية كافية أم لا؟ قرش واحد، قرشان، ٧٧٧ قرشاً؟
بالإضافة لذلك، كيف تساعد المعلومات الدعوية الإضافية في الاكتساب الواقعي. أو في إدخال القانون الدعوي، لو عى كراشن بالفهم، المهم عند مستوى المعنى (انظر المصليين ١٠ و ١٤ لتفسير مختلف للفهم)؟ رى يكون قادرين على أن يفهم شيئاً أعلى من معرفتنا الحوية، ولكن هل يتحول ذلك لاكتساب نحوي؟ وكما قرر حريج (١٩٨٤م، ص ٨٨). "أجد من الصعب أن أتخيل معلومات لغوية إضافية يمكن أن تجعل المرء يكتسب علامة المفرد الغائب"، أو أسئلة نعم/لا، أو موضع المفعول به غير المباشر، أو البناء للمجهول".

(٨,٣,٥) فرضية المصفاة الوجدانية The Affective Filter Hypothesis

المصفاة الوجدانية، التي تمنع أداة اكتساب اللغة من المدخل الضروري للاكتساب، هي ما يميز فرداً عن آخر وقد وُضعت لتفسر لماذا يتعلم بعض المتعلمين بينما لا يتعلم آخرون وهي كذلك وُضعت لتفسر الفروق بين الأطفال والراشدين فالمصفاة ليست موجودة (أو في الأقل ليست فاعلة) لدى الأطفال، نكهة موجودة لدى الراشدين ولكن كيف تعمل؟ لقد تُركنا هنا دون توضيح كيف يُصفي متعلم بلا دافعية المدخل، فأحدى وظائف المصفاة التي لاحظها كل من دولي وبرن وكراشن (١٩٨٢م) أنها تحدّد أجراء اللغة التي سيهتم بها المتعلم وترتيبها في لاكتساب ولكن كيف يمكن لموحداً أن يكون اختيارياً فيما يتعلق بالنسبة الحوية؟ وقد أعطى جريج (١٩٨٤م) مثلاً من متعلم صيني بمعرفة شبه أصلية للإبحيرية ولم يكن هذا لمتكلم، على أي حال، قد اكتسب قوانين معينة، مثل علامة المفرد الغائب، وسبب هذه المعرفة الدقيقة بالإبحيرية، من وجهة نظر كراشن، هو المصفاة الوجدانية، لكن ليس هناك أي تفسير لماذا تسمح المصفاة لمعظم المدخل بالمرور من خلالها، وتُصفي علامة المفرد الغائب بعيداً

وبالرغم من أننا كنا نقدر للفرصيات الخمس التي وصفتها كراشر ومُشكّكين في صلاحيتها لتكون نظرية شاملة مُعسّرة لاكتساب اللغة الثانية، إلا أنه من الضروري، مع هذا، أن نعترف بالمساهمة المهمة التي قدمها هذا البرنامج البحثي في حقل اكتساب اللغة الثانية فكل واحد من هذه الفرصيات استحدثت مشاريع بحثية هائلة، وأخذت الحقل عدة خطوات إلى الأمام، خاصة بتركيز الانتباه على المناطق غير المكتشفة لكن هناك، على أي حال، سبب يجعلنا مُتشكّكين في جوهر هذه الفرصيات وفي القوة المسبوبة لها

(٨، ٤) صيغ بديلة لتمثيل المعرفة

Alternative Modes of Knowledge Presentation

لقد ناقشنا بعض الأساليب التي ربما جعلت مفهوم كراشر للنظام المتعلم في مقابل النظام المكتسب طريقاً غير كافية لوصف المعرفة باللغة الثانية وسنعود الآن إلى طرق بديلة لتمثيل المعرفة تدور من التساؤل حول وجهة نظر معالجة المعلومات information-processing perspective ويُفترض عموم في هذا الإطار البحثي، أن اكتساب اللغة الثانية مثل أنواع أخرى من التعلم المعرفي، ويصنف التركيز فيه على وصف كيف تُكتسب المعرفة اللغوية وتُنظم في العقل، وعلاقتها بالمعرفة العامة

فكيف يمكن أن نوصف الأنواع المختلفة من المعرفة اللغوية التي يملكها المتعلمون؟ إحدى هذه الطرق أن تنظر إلى المعرفة على أنها تمثل سلسلة متصلة تمتد من المعرفة الصميمة إلى المعرفة الصريحة فالتعلم الصممي هو "اكتساب معرفة عن النسبة التحتية لبيئة مثيرة معقدة عن طريق عملية تتم طبيعاً وبساطة دون عمليات واعية" (أليس N Ellis، ١٩٩٤م، ص ١) أما التعلم الصريح فهو "عملية أكثر وعياً حيث يصعب المرء فرصيات ويختبرها في البحث عن النية" (أليس، ١٩٩٤م، ص ١) وكلا النوعين من المعرفة يمكن أن يستعملها المتكلمون الأصليون وغير الأصليين في توليد الكلام، بالرغم من أن المتكلمين الأصليين فرصياً يعتمدون على المعرفة الصريحة بشكل أقل بكثير من المعرفة الصميمة وربما يكون النوع الأول مصححاً لصعوبات

معينة، مثل التفريق بين *lie-lay* يكذب يلد في الإنجليزية وبالنظر إلى المعرفة على أنها سلسلة متصلة، من السهل بالتالي أن نتصور المعرفة الصريحة لتصبح صميمة (من خلال الممارسة، التعرّض، التدريبات إلخ) والعكس صحيح

(٨، ٤، ١) طبيعة المعرفة The Nature of Knowledge

لاحظت بياليستوك Bialystok وشيروود - سميث (١٩٨٥م) أن هناك جانبين مهمين عند وصف المعرفة باللغة. تمثيل المعرفة (مستوى التحليل والتنظيم الذهني للمعلومات اللغوية) والسيطرة على تلك المعرفة (السرعة والكفاءة التي يمكن أن يتوصل بها إلى تلك المعلومات) ولقد وضعنا أربع نقاط حول طبيعة المعرفة اللغوية لمتعلمين

١ "إن تحليل النحو ليس هو العامل الوحيد في تطور المعرفة وستختلف معرفة المتعلم، ليس كميًا فقط، ولكن كميًا أيضًا عن تلك التي لدى المتكلم الأصلي" (بياليستوك وشيروود - سميث، ١٩٨٥م، ص ١٠٦) وهذا الافتراض يتركز حول الفروق الكمية والكيفية بين المعرفة اللغوية للمتكلمين الأصليين وغير الأصليين ويختلف المتعلمون عن المتكلمين الأصليين، ليس فقط في كيف يحللون معرفتهم اللغوية، لكن أيضًا في الكم الذي يعرفونه عن النظام اللغوي الكامل والفروق الكمية مهمة؛ لأنها تحدّد قدرة المتعلم على استعمال اللغة لأغراض مختلفة

٢ "إن زيادة السطائية في تحليل التمثيل الذهني المتخصص في المعالجة ليست بالضرورة إشارة إلى زيادة الاقتراب من معيير اللغة الهدف" (بياليستوك وشيروود - سميث، ١٩٨٥م، ص ١٠٦ - ١٠٧) وكما ذكرنا سابقاً، فإن زيادة القدرة على تحليل بى اللغة الهدف لا يتضمّن بالضرورة الصواب اللغوي لكن ماذا يعني التحليل الرائد؟ يستعمل المتعلمون، في كثير من الحالات، ما يُسمى المادح المصنوعة مسبقاً أو "قطع" اللغة والمادح المصنوعة مسبقاً هي تلك الأجزاء من اللغة التي لا يكون بها تحليل داخلي

تسكن للمادح المصنوعة مسبقاً المتعلمين من أن يعبروا عن الوظائف التي هم يستطيعون أن يستخلصوها من نظامهم اللغوي، فيجربونها بساطة على شكل عناصر معجبة أكثر ورمز يكون من أهم أن يكون، المتعلم قادر على أن يعبر عن مدى عريض من الوظائف من البداية وتأتي المادح المصنوعة مسبقاً لتعطي هذه الحاجة وفيما يتطور نظام المتعلم من القوالب اللغوية عبر الوقت تصبح المادح المنظمة المصنوعة مسبقاً مهيمنة داخل السبب الداخلي (هاكوب، ١٩٧٦ م، ص ٣٣٣)

فانظر مثلاً إلى المعلومات اللغوية في (٨,٧ - ٨,١٠) من طفل يتحدث بلغة ثانية (وويج فيلمور Wong Fillmore، ١٩٧٦ م).

Lookit, hke that. (٨,٧)

انظر إلى، مثل ذلك

Looky, chicken. (٨,٨)

انظر، دجاجة

Lookit gas. (٨,٩)

انظر إلى، عار

Lookit four (٨,١٠)

انظر إلى أربعة

من الملاحظ أن هذا الطفل يستعمل العبرة *lookit* انظر إليه أو *looky* انظر ليلفت انتباه فرد آخر، ولم يفهم أن *lookit* مكونة من الكلمتين *look at* انظر إلى ولكن في مرحلة لاحقة، يُنتج هذا الطفل ما يأتي:

Get it, Carlos. (٨,١١)

أحصرها، كارلوس

Get it' (٨,١٢)

أحصرها

Stop it! (A, ١٣)

أوقفها

ربما يُظنّ المرء أن الطفل أعاد تحليل *lookit* على أنها مكونة من *look* و *it* ع
يسمح له بأن يعمّم استعماله للغة الثانية في بيئات جديدة، مثل تلك الموجودة في
(A, ١١ - A, ١٣) وليس هناك دليل من هذه المعلومات اللغوية على أن الطفل قد
وصل إلى التحليل المستهدف الصحيح من *look* و *at* سابقاً

٣ "إن إعادة تحليل المتعلم نحو اللغة النسيئة خلال عملية التطور لا يتصمّن
بالضرورة ريادة في التعقيد (عمق التحليل)" (بياليستوك وشيروود-سميث، ١٩٨٥م،
ص ١٠٧) فلا تعني إعادة التحليل أن المتعلم يتحرّك باتجاه اللغة الهدف بالضرورة،
ولا تعني بأي حال أن التحليل قد أصبح أكثر تعقيداً فلو استعدت الأمثلة الموجودة في
الفصل ٣ حيث ينتج متعلم بدايةً جملاً كما يأتي

I wanted him to come. (A, ١٤)

أريده أن يأتي

I persuaded him to come. (A, ١٥)

أقنعه يأتي

ثم ينتج المتعلم لاحقاً:

I enjoyed talking to my teacher (A, ١٦)

استمتعت يا حديث إلى مُدرّسي

I stopped sending packages to my friend. (A, ١٧)

توقفت عن إرسال الطرود إلى صديقي

في المرحلة ١ ينتج المتعلم مُتعلّماً مصدرية فقط، وفي المرحلة ٢ يُنتج المتعلم
مُتعلّماً مصدرية مدئية فقط وقد كان هناك إعادة تحليل لنظام لتعلّقات الإنجسري،

رغم أن المرحلة الثانية ليست أقرب إلى النظام الإنجليزي من المرحلة الأولى، كما أنها لا يمكن أن يُنظر إليها بأنها أكثر تعقيداً من المرحلة الأولى وإذا أردت أن تحصل أكثر، يمكن أن يُنظر إلى المرحلة ٢ على أنها أقل تعقيداً من المرحلة ١، لأن المتعلم في المرحلة ١ يستعمل معولاً به صميراً، وقد استعمله بحالته الإعرابية الصحيحة

٤- "إن زيادة القدرة أو زيادة التحليل لا يتصممان بالضرورة زيادة في الانشاء الواعي للنية لدى المتعلم" (بيالستوك وشيروود- سميث، ١٩٨٥م، ص ١٠٧) واستعمال النظام الدعوي (سواء أكان صحيحاً أم خاطئاً مقدرةً بمعيار اللغة الهدف) لا يعتمد على انشاء المتعلمين الواعي به، أو على قدرة المتعلم أو المتعلمة على محاراته على الحقيقة، فما فعله التحليل الرائد هو أن يسمح لمتعلم بأن يستعمل النظام استعمالاً أكثر، وليس بالضرورة أن يريد انشاء المتعلم الواعي بذلك النظام وبناءً على هذا، يسمح تحديد الأجراء المكوّنة لعبارة ما للمتعم باستعمال تلك الأجراء في سياقاتٍ دعوية أخرى أما الانشاء الرائد فربما يحدث وربما لا يحدث نتيجة لذلك

(٨، ٤، ٢) طبيعة التعلم The Nature of Learning

لقد أحد أليس (١٩٩٤م) دون تردّد وجهة نظر التسايات النفسية في التعلم، متمماً عمل بيالستوك وشيروود- سميث فركّز على التعلم الصمّي والصريح، واصفاً عدداً من النقاط حول كيف يحدث التعلم وقد أشار أليس إلى أن التعلم الصمّي يعتمد علماً على الدكرة، التي تعتمد بدورها على سماع/قراءة أمثلة معينة من شيء ما (مثلاً بنية نحوية/عنصر مفرداتي) فالسمات البسيطة والواضحة تُكتسب بسهولة فصوص بهذه الطريقة، رغم أن هناك سمات أكثر تعقيداً يمكن أن تُكتشف أيضاً وقد وحد جرين Green وهكّ Hecht (١٩٩٢م) أن التعليمات الصريحة أفضل ما ساسب السّي البسيطة، بينما وجد دي حراف de Graaff (١٩٩٧م) أن للتعليمات نتيجة إيجابية في اسجّاح في اكتساب بُنيّتين اثنتين ولسوء الحظ، لا يمكن النظر إلى السيين اللتين

استعملهما دي جراف (تركيب طليقي وموقع المفعول به) على أنهما طرفان في سلسلة تبدأ من السيطر وتنتهي بالمعقد. ولذلك فلس من الواضح إذا ما كان للتعليمات أي تأثير على اكتساب لشي المعقدة

والتعلم الصريح المعتمد على الذاكرة العاملة ممكن أيضاً، وربما يحدث بسبب الشرح الصريح داخل قاعة الدراسة مثلاً. ولكن ماذا يُعَدُّ الذاكرة العاملة؟ هناك عدة مصادر يمكن أن تقوم بذلك، مثل المخرج من النظام لصممي، ودكرات الحوادث المُحرره، والعبارات المتعلقة بالحقائق في الذاكرة طويلة الأمد. ومادا يفعل المتعلمون إذن؟ إنهم يقومون بالتعرف على المداح في الذاكرة العاملة، ثم يُحرثون تلك المداح أو القوالب في الذاكرة طويلة الأمد. ويمكن أن تُستخدم العبارات التي تُذكر فيها نقواعد تنظيم المخرج ويكون استعمالها عادةً واعياً وبطيئاً بشكلٍ عام. وهذا بالطبع، لا يشبه ما رآه كراش حول "التعلم"

(٨، ٤، ٣) الآلية وإعادة البناء Automaticity and Restructuring

أشار مكلوفين (١٩٩٠م أ) إلى أن كلا المفهومين أساسيّ في استعمال اللغة الثانية. الآلية وإعادة البناء وتشير الآلية إلى لسطرة على معرفة المرء اللغوية فهي الأداء اللغوي، يجب أن يُحصر المرء عدد من المهارات معاً من مجالات مختلفة كمجال الاستقلال والمعرفة والاجتماع وكلما أصبحت أي واحدة من هذه المهارات روتينية، كانت السهولة أكبر في إمكانية وضعها للاستعمال

وتشير إعادة البناء إلى التعديلات التي تحصل للتمثيل الداخلي نتيجة لتعلم شيء جديد. ويجب أن تكون التعديلات التي تعكس إعادة البناء غير مسمرة أو مختلفة كهي عن المرحلة السابقة، إذ إن التعلم يعني نصميين معلومات جديدة. ويجب أن تُنظم تلك المعلومات وتُوطأ، إذ إن إدخال معلومات جديدة داخل نظام شخص ما يستدعي تغييراً في أجراء من نظامه الموحد مسبقاً، ويستدعي بالتالي إعادة بنائه، أو إعادة تنظيمه

ويشير الافتراض التحتيّ عند النظر في اكتساب اللعبة الثالثة من وجهة نظر هذين المفهومين ؛ إلى أن لدى الكائنات البشرية سعةٌ محدودةٌ للمعالجة وتحتلُّ القدرة على مواجهه المعلومات الجديدة ، والتعامل معها ، وتنظيمها ؛ مكاناً مركزياً في القدرة على معالجة المعلومات الجديدة فكلم كان عمدة البشر أن يتعاملوا مع المعلومات روتينياً ، أيّ آلياً ، بشكلٍ أكبر ، كانت المصادر الواعية متاحةً للمعلومات الجديدة بشكلٍ أكبر ؛ وذلك بسبب محدودية السعة المتوفرة لدى البشر للمعالجة فطاقة المعالجة محدودة ، وبالتالي يجب أن تورّع باقتصد إذا أردنا أن يكون الاتصال فعالاً ووضوح الأمر بشكلٍ مختلف ، يمكن أن يحاول المرء قراءة مقالٍ عديميٍّ صعبٍ بفعاليةٍ أقلّ ، إذا كان يحاول أن يجعل ذلك وبشاهد التمتع في وقتٍ واحد وفي مثل هذه الحال ، يصرف كثيرٌ من الانتباه بعيداً عن المقال إلى التمتع ولكن عندما لا يكون هناك أيّ شغلٍ آخرى تؤثر في انتباهها (مثل قراءة المقال في هدوءٍ في المكتبة) ، يمكن أن يُهمّ المقال بشكلٍ أفضل وفي وقتٍ أقصر (انظر الفصل ١٠ لقاشٍ معصّلٍ حول دور الانتباه في اكتساب اللعبة الثالثة)

(١، ٣، ٤، ٨) الآلية Automaticity

عندما يكون هناك ارتباطٌ ثابتٌ ومستطعمٌ بين نوعٍ معينٍ من المدخل والمخرج ، يمكن القول إن المعالجة آليّة ، وهذا يعني تفعيل اتصالٍ ارتباطيٍّ معينٍ ويمكن أن يُرى هذا بالآلية المتعلّقة بالحوار الآتي بين شخصين يمشيان في طريقٍ رواقٍ باتجاه بعضهما

المتكلم ١ أهلاً

المتكلم ٢ أهلاً ، كيف حالت؟

المتكلم ١ جيد ، وأنت؟

المتكلم ٢ جيد

يبدو أن روتين الحوار آليٌّ جداً لدرجة أن معظم الناس لديهم الحرية في الإجابة بكلمة جيد حتى قبل أن تُسأل السؤال وتتردّد كذلك الإجابة نفسها جيد حتى عندما يكون السؤال مختلف ، كما في الحوار الآتي

المتكلم ١. أهلاً، سو

المتكلم ٢. صباح الخير، جولي

المتكلم ١: جيد، وأنت؟

وهناك مثالٌ مشابهٌ حدث في اجتماع دول الثماني الصناعية G-8 جي-٨ في أوكلاند في اليابان، حيث قصي رئيس الوزراء الياباني موري وقتاً طويلاً في التدرّب على إنجليزيتَه وعندما قابل الرئيس كلنتون، ظهر عليه الارتباك بوصوح، وبدلاً من أن يقول كيف حالك؟ قال: من أنت؟ فأجاب الرئيس كلنتون، أنا روج هيلاري كلنتون ولكني أنا رئيس الوزراء موري، دون وعيٍ منه سأل السؤال الخطأ، كان يتوقع جواباً مثل: أنا جيد، وأنت؟ فأجاب: أنا أيضاً.^(٦)

وقد ناقش كروكس Crookes (١٩٩١م) أهمية تخطيط المرء لكلامه ومراقبته، فوجد أنه عند مستوى التخطيط (مثلاً التخطيط المسبق لقول ما) يتخذ المتعلم "قراراً" حول ماذا يقول وأيُّ الشئ يستعمل وهذا يعني أن لدى المتعلم خياراً حول أيُّ الشئ سيستعملها، ثم يستعمل تلك الشئ بناءً على قراره وإذا كانت الممارسة متجهة نحو الآلة النهائية، تكون القرارات عند ذلك حول ماذا يستعمل حاسمة في تحديد الاستعمال المستقبلي للغة. فالتخطيط المسبق إذن، كما أشار كروكس، مهمٌ في تحديد ماذا سيصبح آلياً ومداً لن يكون كذلك، وتُحدد، نتيجةً لذلك، أجراء اللغة اليه التي ستمتد لتصبح في نطاق الآلية لدى شخصٍ ما

وقد وصعب بيالستوك (١٩٧٨م) براهين مشابهة عندما ناقشت بأن معرفة الصريحه يمكن أن تصبح صمعية من خلال استعمال المدرسة فيمكن للمدرسة، بالطبع، أن تحدث في قاعة الدراسة، كما يمكن أن يحددها المتعلم من خلال التخطيط لسبق للكلام. وقد جادل شيروود سميث (١٩٨١م، ص ١٦٦) بأنه

(٦) شكرًا لكارول لاثم Carlome Latham للفت انتباهها لهذا المثال

يمكن تخطيط بعض جوانب الآراء في اللغة الثانية منذ البداية ، اعتماداً على معرفة الصريحة بالكامل . دعنا نعرض أيضاً أن هذه النوع من النشاط مكرراً مراراً ومرباً من منطقي ، في مثل هذه المواقف ، أن نعرض أيضاً أنه يمكن لعدم معين من النسي الاحتفاظ بالمؤداه ببطء ووعي أن تتطور في نهاية الأمر لتصبح جزءاً من السلوك الآلي . وهناك أدلة تطبيقية تدعم فوائد التخطيط في التأثير على درجة تعقيد الخطابات (كروكس ، ١٩٨٩م ؛ أليس ، ١٩٨٧م ؛ ويليامز ، ١٩٩٩م)

ودور الرقابة مهم أيضاً ، إذ من المهم أن نغير بين الرقابة التي هي جزء من بناء نظري طوره كراشس ، والرقابة التي تشير إلى فاعلية لغت الانتباه إلى كلام الشخص فهي الاستعمال الأخير للمصطلح ، يمكن للمرء أن يتجمل موقعاً حيث يلاحظ المتعلمون ، لدى الرقابة على كلامهم ، الاستعمال الساجع لصيغة ما ، ويكونون بالتالي قادرين على استعمالها في حوار لاحق وهذا يعني أنه من خلال رقابة المرء الدقيقة على كلامه ، يمكن له أن يستخلص الأقوال الساجعة ويستعملها لتكون قاعدة لممارسة مستقديّة (انظر كروكس ، ١٩٩١م)

وتعرف الطريقة الأخرى في معالجة المعلومات (في مقابل المعالجة الآلية) بالمعالجة الموجّهة فلم تُبن العلاقات هنا عن طريق الاستعمال المكرر ، بل عن طريق التوجيه الضروري الواعي وستوقع المرء ، بناءً على هذا ، إجابة أبطأ ، انظر إلى موقف التحفة نفسه الذي أورده سابقاً ، ولكنه هذه المرة بدعوى غير معروفة لك فإذا كنت تتعلم اليابانية وقال لك شخص ما

المتكلم ١ جنكيدسكا (كيف حالك؟)

فلن يأتي الجواب أناأناو سهلاً جداً أو آلياً ، إذ ربما يأخذ منك بعض التسه لتبحث عن الإجابة المسدة لذلك السؤال

كيف إذن يحدث التعلم من خلال هذه الإطار السحني؟ كما لاحظ ماكلوفلس ،

وروسمان Rossman ، ومكلود McLeod (١٩٨٣م ، ص ص ١٣٩-١٤٠)

ينصّب المتعلم على المعلومات إلى سداكرة طويلة الأمد وتُنظّم لمعالجة الموجهة
والمعالجة الموجهة هي التي تُنظّم تدفق المعلومات من منطقة العمل إلى منطقة السداكرة
طويلة الأمد. وبالتالي، يُمكن أن يُعال عن لمعالجة الموجهة أنها تصح "ترحاب
سُثم" لمعالجة الآلة بما يتنقل المتعلم إلى مسوئيات أصعب وأصعب

فالتمييز بين المعالجة الموجهة والآلة هو جزء من الروتين وللدأكرة طويلة الأمد،
وليس جزء من التسهّ لواعي كما اقترح نموذج كراشر ولا يعني التمييز بينهما كذلك
الفصل العملي بينهما؛ لأن المعالجة الآلية تفرص مسبقاً وجود المعالجة الموجهة
فاكتساب اللغة الثانية، في وجهة النظر هذه، يحدث عن طريق الاستعمال
لأوليّ لمعالجات الموجهة ثم يبدأ المتعلمون، مع الوقت والخبرة في مواقف لغوية
خاصة في استعمال اللغة آلياً بشكل أكبر، تاركين بالتالي وقتاً أكبر للتسهّ للمعلومات
الجديدة التي تتطلب توجيهاً أكبر

انظر إلى الجدول رقم (٨،١) من ماكلوفس، وروسمان، ومكنود (١٩٨٣م)
حيث لدب ها محطّط لأنواع مختلفة من معالجة المعلومات اعتماداً على متغيرين ثين
الموجهة الآلية ودرجة التسهّ

وبالنظر إلى الجدول رقم (٨،١)، يتصح لنا أن هك طرقاً متوَّعة يمكن
للمتعلمين أن "يهاجموا" من خلالها عملية تعلّم لغة ثانية، اعتماداً بشكل كبير على
الحسب الذي يركزون انتباههم عليه. والخلية أ تعكس متعلماً يركز اساهه على
مكوّنات رسمية في التعلّم بطريقه موجهة. وغالباً ما يكون هك المتعلم من النوع الذي
يجب حبرته التعميم من قاعة الدراسة أم الخلية ح فتعكس متعلماً في موقع لا
يُستعمل اللغة فيه أنياً، ولكن لا يستدعي استعمال اللغة فيه انتسه الصريح وتعكس
الخلية د و د استعمالاً آلياً وروبيئاً للغة، على أن المهمة في الخلية د، مثل الاختار
الرسمي، ربما تستدعي انتسه المتعلم، بينما تعكس الخلية د الموقف العادي في استعمال
اللغة من متكلمين لأصليين ومن متكلمين الفصحاء غير الأصليين

الجدول رقم (٨، ١) الأداء المحتمل في اللغة الثانية على أنه وظيفة لإجراءات معالجة المعلومات والتنبؤ
للمكونات الرسمية للغة

معالجة المعلومات		التنبؤ للمكونات الرسمية للغة
آلية	موجه	
(الخلة ب) لأداء في موقف الاحترار	(الخلة أ) لأداء المعتمد على تعلم القانون الرسمي	مركبة
(الخلة د) لأداء في موقف اتصاله	(الخلة ج) لأداء المعتمد على التعلم الصفي أو التعلم القياسي	سطحية

المصدر من

"Second language learning: An information-processing perspective" by B. McLaughlin, T. Rossman, & B. McLeod, 1983, *Language Learning*, 33, pp. 135-156 by Research Club in Language Learning. طبع يادون

(٨، ٤، ٣، ٢) إعادة البناء Restructuring

والمفهوم الثاني المتعلق باستعمال اللغة هو إعادة البناء، الذي يحدث عندما تحصل التعديلات الكيفية في تمثيل المتعلم الداخلي للغة الثانية وبصطلاح اكتساب لغة الطفل وصف مكثوفين إعادة البناء بالطريقة الآتية "يتميز إعادة البناء بالانقطاع، والتعبير الكمي مما يتقل الطفل من مرحلة إلى مرحلة في تطوره وتكون كل مرحلة جديدة من تنظيم داخلي جديد، وليس من إضافة عناصر بيوية جديدة فحسب" (١٩٩٠م، ص ١١٧)

ويالعودة إلى فاسا على المشكال، لو أن عنصراً ملوئاً حديثاً أدرج داخل النظام، فلن تحدث إعادة البناء دون حدوث تعديلات أخرى ولكن لو أصيب عنصر جديد معكراً النظام الموجود ومستدعي بالتالي إعادة التنظيم، فيمكن لعملية إعادة البناء أن تحدث في هذه الحال ويقدم الجدول رقم (٨، ٢) معلومات لغوية من أليس (١٩٨٥م أ) لتوضيح هذه العملية

جدول رقم (٢، ٨) أدلة على إعادة البناء

الرمز ١	الرمز ٢	الرمز ٣	الرمز ٤
am no go	I am no go.	I am no go.	I am no go.
No look.	No look.	Don't look.	Don't look.
I am no run.	I am don't run.	I am don't run.	I am no run.
No run.	Don't run.	Don't run.	Don't run.

المصدر من

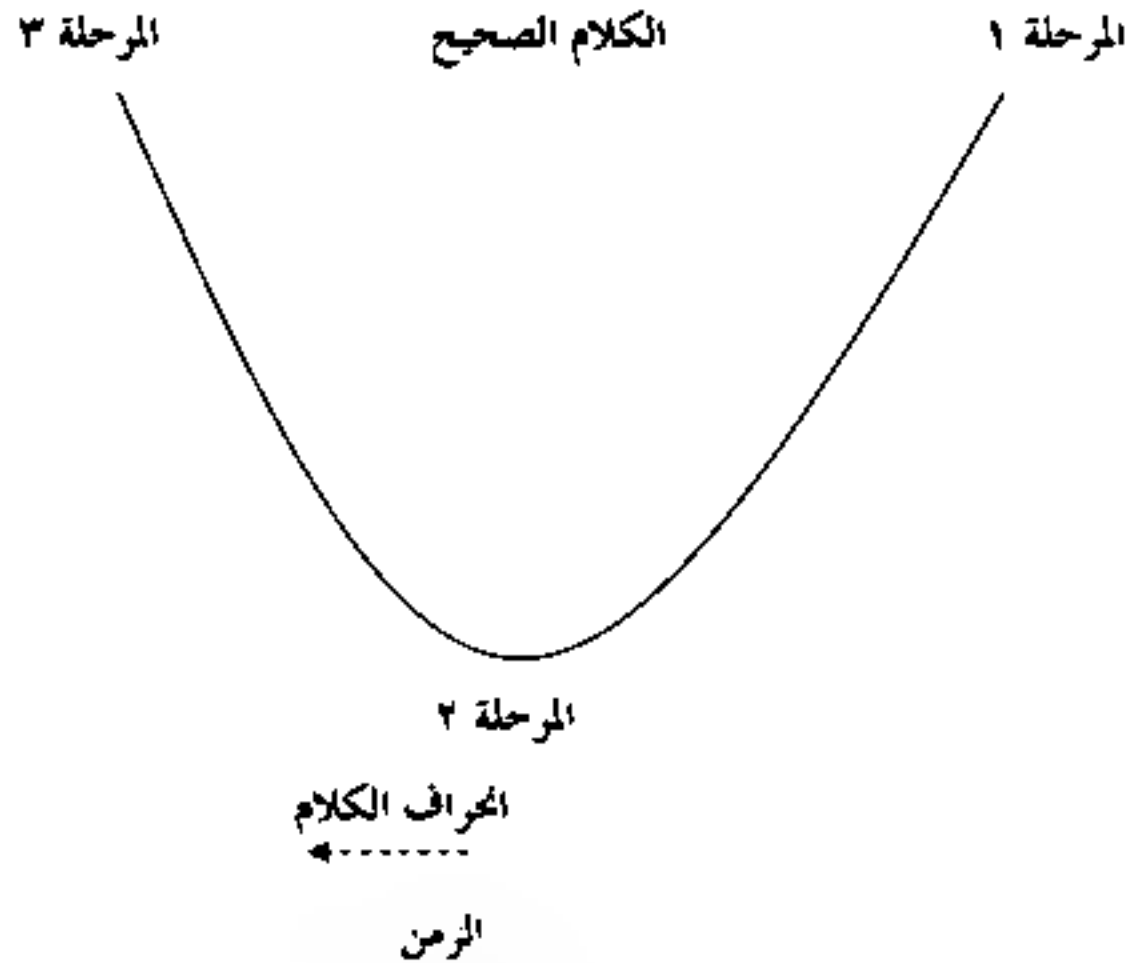
Understanding second language acquisition. Oxford, England: Oxford University Press by R. Ellis, 1985. طبع يادون

عند الرمز ١، تُستعمل صيغة واحدة فقط، وهي *no* لا ولكن عند الرمز ٢، ندخل صيغة جديدة في نظام هذه المتعلمة، وهي *don't* لا وتُستعمل كلتا الصيغتين *no* و *don't* الآن يتنوع اختياري وأصح في كلتا الحملتين الخيرية والطلبية وعندما يصل إلى الرمز ٣، يجد أن هذه المتعلمة قد انتدعت نظاماً يظهر فيه بدايات المقابلة على طريقه واحد مقابل - وحد بين الشكل والوظيفة وقد أصبحت *don't* الآن الصيغة الوحيدة المُستعملة في الحمل الخيرية، بينما بقيت كلتا الصيغتين مع الحمل الطلبية وبداً على هذا، حدثت إعادة لسان في الرمز ٣، عندما بدأت المتعلمة بتصنيف علاقه الشكل/الوظيفة فالتعلم في هذه الحال تعيد تنظيم معرفتها باللغة الثانية، كم نعيد خلطها أنصاً، حتى تصل إلى حال يصنف فيها علاقات الشكل/الوظيفة بطريقة مناسبة (إذا كان لأحد ما أن يصل إلى هذه المرحلة)

وقد قدمت لايتون (١٩٨٥م، ص ١٧٧) الأساس المنطقي لإعادة البناء -

تحدث لإعادة البناء لأن اللغة نظام هرمي معقد تتفاعل مكوناته بطرق غير مستقيمة وكم يُرى في هذه المصطلحات فالزيادة في معدل الخصال في منطقة واحدة ربما يعكس زيادة في التعقيد أو الدقة في منطق أخرى، ثم تُسح بتعميم رائد بيئة مكتسبة حديثاً، أو ببساطة بوسع من التعقيد الرائد عن الحد مما يسوجب إعادة البناء أو التبسيط في الأقل، في جزء آخر من النظام

وتعكس نتيجة إعادة البناء غالباً فيما يُعرف بمسار شكل-U، إذ يشير مسار شكل U إلى ثلاث مراحل من الاستعمال اللغوي وهي المرحلة المبكرة، نتج المتعلم بعض الصيغ اللغوية التي تتوافق مع معايير اللغة الهدف (أي، خالية من الأخطاء) أما في المرحلة ٢، فيبدو أن المتعلم يحس ما كان يعرفه في المرحلة ١، إذ يحرف المسار اللغوي في هذه المرحلة عن معايير اللغة الهدف وتبدو المرحلة ٣ شبيهة بالمرحلة ١ تماماً في أن هناك استعمالاً صحيحاً للغة الهدف مرة أخرى. وهذا موضَّح في الشكل رقم (٨،٣)



الشكل رقم (٨،٣) تخطيط مسار شكل U

وقد قدمت لايتون (١٩٨٣م) معلومات لغوية من متعلمين فرنسيين يتعلمون الإنجليزية في قاعات الدراسة، حيث احترت استعمال صيغة *ing* في الإنجليزية لدى متعلمين في الصفوف السادس والسابع والثامن و الحصة (٨، ١٨) هي حصة تقليدية في كلام المتعلمين في الصف السادس عندما يصفون صوره ما

He is taking a cake. (٨، ١٨)

هو يأخذ (مصارع مستمر) كعكة

وعند الوصول إلى الصف ٧، تكون الحصة في (٨، ١٩) لحواب التقليدي

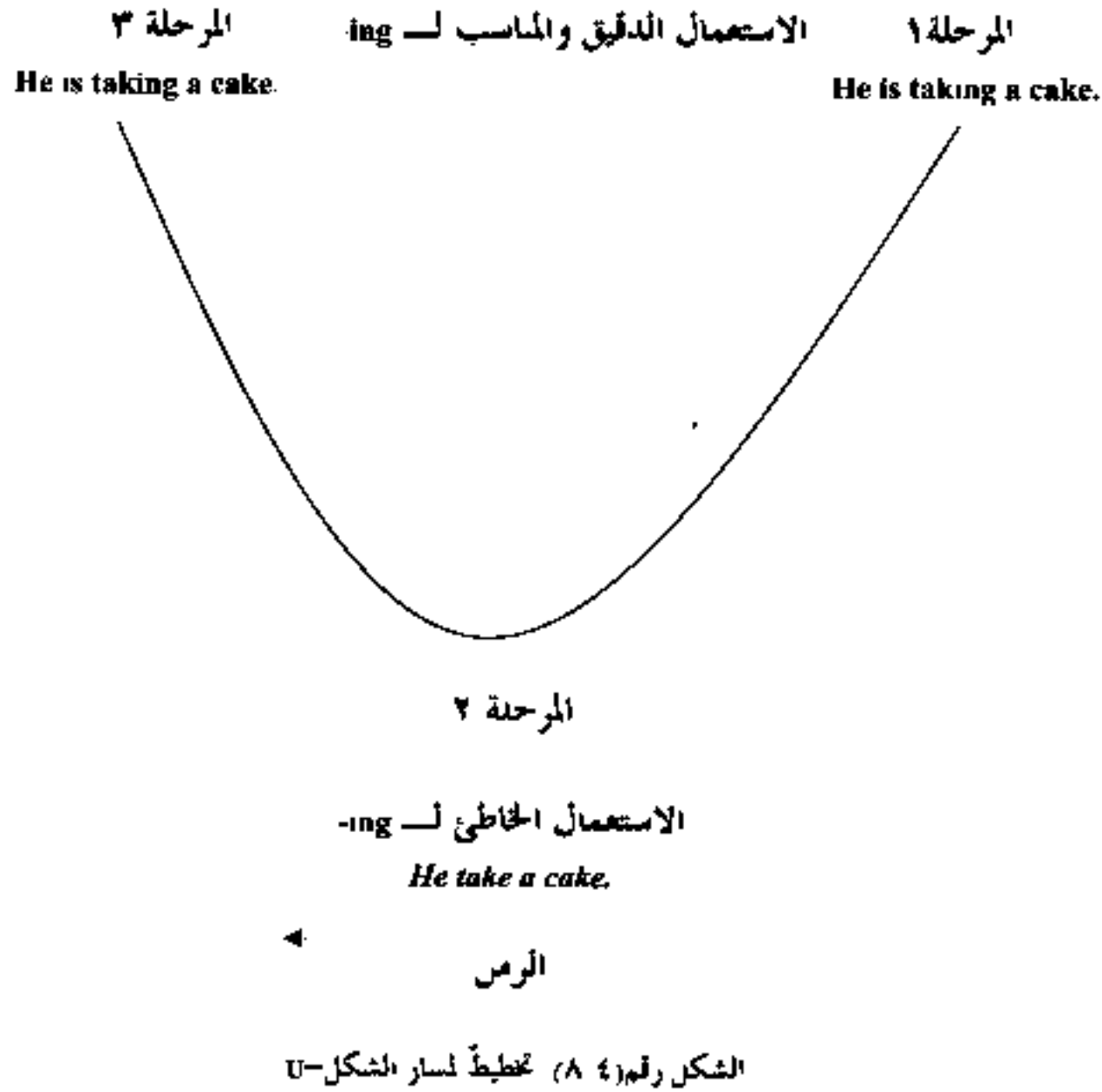
لتصويرة نفسها

He take a cake (٨، ١٩)

هو يأخذ (مصارع بسيط) كعكة

فكيف نستطيع أن نُعلل بهذا الانحطاط الواضح في معرفتهم اللغوية؟ فترصت لايتون أن هؤلاء الطلاب كانوا قد درسوا صيغة الاستمرار فقط منذ البداية ومع عدم وجود أي شيء آخر في الإنجليزية يقربونه به، فقد ساء ووه بالمصارع البسيط في مدرسة أي أنه في غياب أي صيغ فعلية أخرى، لم تكن هناك طريقة لتحديد حدود المصارع المستمر وفي الحقيقة، ومع عدم وجود أي صيغة فعلية أخرى يمكن لفرد به في نظامهم، عثم المتعلمون، تعسماً رائداً، استعمال المستمر في سياقات يكون فيها المصارع البسيط هو الأنسب وعندما قُدم لهم المصارع البسيط، لم يكن على المتعلمين أن يتعلموا هذه الصيغة الجديدة فحسب، بل كان عليهم أن يعدلوا معلوماتهم عن المصارع المستمر أيضاً، وذلك بإعادة تعريف حدوده والأداة على حيرة المتعلمين ثم التعديل اللاحق، وإعادة البناء للمستمر؛ تُظهر الانحطاط في كل من الاستعمال والدقة اللغوية وسيأخذ هؤلاء المتعلمون وقتاً قسراً بعيدوا أحياناً معرفتهم باللغة الثانية بشكل مناسب، ويصححوا فادرس على استعمال كل من المصارع المستمر والمصارع

النسب مستخدمين طرقاً شبيهة باللغة الهدف ويأخذ هذه المعلومات اللغوية، ينتج الحناء على شكل U (مفترضين معرفة شبيهة باللغة الهدف في آخر الأمر)، كما يرى في الشكل رقم (٨، ٤)



ونذكر هنا مثلاً أخيراً على إعادة البناء من عمل لارد وحاس (١٩٨٧م)،
الذين احسرا التفاعل بين التركيب والمعجم فقد أعطيا مجموعتين من المتعلمين،

وُصفت بأن إحداهما تمثل مهارة لغوية محفصة والأخرى تمثل مهارة لغوية عالية .
 اختار حكم على المقبولية يحتوي أربعة أنواع من الحمل وأظهرت النتائج وحوود
 تمييز أقل للعناصر المعجمية في المجموعة المنحصة مه في المجموعه الأعلى ولم يكن
 للعناصر المعجمية المختلفة في الإطار التركيبي نفسه تأثيراً أكبر في أحكام المتعلمين
 الأقل مهارة لغوية على الحمل الإنجليزية وعلى ذلك فحمل مثل التي في (٨,٢٠)
 و(٨,٢١) كانت أكثر احتمالاً أن يستجيب لها المتعلمون (الأقل مستوى من المتعلمين
 الأكثر مهارة لغوية

The judge told the lawyer his decision. (٨,٢٠)

القاضي أخبر المحامي قراره

*The judge informed the lawyer his decision. (٨,٢١)

القاضي بلغ القاضي قراره

ويمكن للمرء أن يفسر هذه النتائج بأن المتعلمين الأقل مهارة لغوية يفسرون
 الحمل تركيبياً، متجاهلين الخواص الدلالية والمعجمية للجمل ولكن لدى
 المستويات الأعلى، تلاحظ المميزات المعجمية والدلالية بشكل أكبر وما يراه هذا
 البحث أن المتعلمين يبدؤون بقانون معين يعطي جميع الحالات التي يستفلونها
 لتكوين نوع تركيبى معين ونحدث الخطوة الثانية عندما يُتاح لهم قانون إضافي،
 فيصح لديهم خياران متاحان - أن يستبدلوا القوانين (كما في المراحل المبكرة لصيغ
 المي *do* و *don't*، التي نوقشت سابقاً)، أو أن يستبدلوا القانون الأول، وربع
 الثاني، من هذه القوانين حتى يؤسسوا التورييع والمودج الصحيحين وبقاءً على
 ذلك، عندما تصح هالك نماذج تركيبية إضافية، نتيجة للمهارة اللغوية، متاحة
 لمتعلمين، يتح عن ذلك عدم الاستقرار، وعدم الاستقرار هذا هو الذي يشط
 في قاعدة التعبير اللغوي.

(٨,٥) الترابطية Connectionism

تتحد السمادح الترابطية نظرة أكثر احتلافاً إلى حد ما حول تعلم اللغة من معظم السمادح التي تطرقنا لها حتى الآن (خاصة النظرات المطرية) فهي الانجاء الترابطي، يُنظر إلى التعلم على أنه مثال بسيط من التعلم (عوضاً عن أنه قووين صريحة/صممية، صياغة فرصيات، أو إعادة بناء)، يتطور اعتماداً على المدخل وحده كما يُنظر إلى المعرفة المنتجة على أنها شبكة من السمادح والأمثلة المرتبطة داخلياً، عوضاً عن أنها قووين مجردة

وبالرغم من أن الاتجاهات الترابطية قد مرّ على ظهورها عددٌ من السواب حتى الآن، إلا أنها لم تخنو البحث في سياق اللغة الثانية إلا قريباً والترابطية مصطلحٌ عامٌ بتصمّن عدداً من أساليب بناء الشبكات وأكثر هذه الاتجاهات شهرةً على الإطلاق هو نجاء لمعالجة الموزعة المتواريه (PDP) parallel distributed processing وتوحد في قلب هذا الانجاء عموماً شبكة عصبية neural network تعمل بشكل حيوي بطبيعتها وتتكون هذه الشبكة من عقد متصلة ببعضها بطرق مختلفة ولتذكر أن في عودح المنافسه (لقسم ٨,١) مفهوم مهمّ هو قوة الأدلة، التي تقديها في الترابطية هذه السُل التي تهوى وتضعف من خلال الماعليه أو الاستعمال

ويحدث التعلم كلما كانت الشبكة (أي - المتعلم) قادرةً على أن تصنع ارتباطات، وتأتي الارتباطات من خلال التعرّض للسمادح المكررة وكلما صُغت الارتباطات بكثرة، أصبحت أكثر قوة ثم تُشكّل ارتباطات جديدة، وتُصنع حلقات جديدة بين وحدات أكبر وأكبر، حتى تُشكّل عُقد كثيرة من الشكبات ولتذكر النقش حول در سات ترتيب المورفيمات في الفصلين ٤ و ٥، إذ جاء أحد تفسيرات ترتيب اكتساب المورفيمات من لارسن - فريمان (١٩٧٦م)، الذي افترض أن درجة تردد ظهور الموفيم محدّد رئيسي وليربط هذا التفسير بإطار الترابطية، يقول إن المتعلمين قدروا على استخلاص السمادح المنتظمة من المدخل ليتدعوا ويُقووا الارتباطات

بها فقد وجد أليس وشميدت (١٩٩٧م)، في تجربة موجهة معتمده على نموذج ترابطي، تأثيرات لدرجة التردد في اكتساب الصرف في اللغة الثانية

وقد أجريت الآن كثير من الدراسات حول اللغة الثانية من خلال مسح الترابطية^٧ وكما لاحظنا سابقاً، لا تعتمد الأنظمة الترابطية على أنظمة القوانين، بل على ارتباطات المدح، فإذا كان لهذا النموذج أن يعمل، فإنه يحتاج إلى أن يطور قوة الارتباطات، ومن المنطقي هـ أن قوة الارتباطات سوف تتغير نتيجة للتفاعل مع البيئة، أو، لصعها بشكل مختلف، مع المدخل، وما ينبغي ملاحظته أنه في اكتساب اللغة الثانية، ربما تكون قوة الارتباطات حاضرة مسبقاً (صواباً أم خطأ)، بمعنى، أنه ربما تأسس نموذج من الرابط مسبقاً وبكلمات أخرى، فإن اللغة الأولى تكون قد أحدث مكانها مسبقاً، وبالتالي فقد ثبتت مجموعة من الارتباطات تثبتت قوياً من قبل، مما يجعلها تتدخل عند تأسيس شبكة أخرى للغة الثانية

وابتكر سوكوليك Sokolik وسميث (١٩٩٢م) تجربة معتمدة على الحاسوب في تعلم جنس الأسماء في الفرنسية، حيث صُمم برنامج يمكن من التدرّب والاختبار على أسماء فرنسية دون سياقٍ خطائِيٍّ (مثلاً التتابق في استعمال أداة التعريف أو الضمير) و سُمّعت الأسماء المنتظمة (كما فيها الكلمات المنتهية بـ *non-esse* المؤنثة، والكلمات المنتهية بـ *eur* أو *ment* المذكورة)، والأسماء غير المنتظمة (مثل *peur* خوف) وقد كرر البرنامج قادراً على التعرف بشكل صحيح على جنس الأسماء، والتعرف كذلك على جنس كلمات لم يتعرف عليها من قبل أبداً ولكن عندما أُصيبت أحمال غير ذات علاقة إلى النموذج، أصبح لتعلم بطيء وقد اقترح سوكوليك (١٩٩٠م) أن المتعلمين يصحون، بسبب العمر، أقل قدرة على تأسيس مداح ترابطية

(٧) ارجع برويدر Broeder وبلنكيث Plunkett (١٩٩٤م) بعض اشيكاب لعلله الباجحة الخاصة بمعلومات

للتعلم في اللغة الثانية

(٨, ٦) خاتمة Conclusion

راجعاً في هذا الفصل اتجاهات في الدراسات النفسية متعلقة باكتساب اللغة الثانية (سوف نتطرق إلى بعض الموضوعات الأخرى التي تأثرت بصورة بحقل علم النفس في الفصل ١٢) وقد وصّحنا الاهتمامات الرئيسية لمش هذه الاتجاهات، مركزين على الطرق التي يُنظّم بها متعلمو اللغة الثانية معرفتهم باللغة الثانية وكذلك على كيف يستعمل المتعلمون معرفه اللغة الثانية، وعلى كيف يؤثّر التعلم اللاحق على تنظيم معرفة اللغة الثانية وقد كان هناك قليل من التركيز على العوامل لساقية وستل الآن بالنظر في لعوامل السياقية والاجتماعية التي تؤثّر في تعلّم اللغة الثانية وإتجه

اقتراحات لقراءات إضافية Suggestions for Additional Reading

- Implicit and explicit learning of languages* Nick Ellis (Ed.). Academic Press (1994)
Rethinking innateness: a connectionist perspective on development Jeffrey Elman, Elizabeth Bates, Mark Johnson, Annette Karmiloff-Smith, Domenico Parisi & Kim Plunkett MIT Press (1996)
Principles and practice in second language acquisition Stephen Krashen. Pergamon (1982).
The input hypothesis: Issues and Implications Stephen Krashen Longman (1985).
Theories of second language learning Barry McLaughlin. Edward Arnold (1987).
Conditions for second language learning Bernard Spolsky Oxford University Press (1989).
 Special issue of *Applied Psycholinguistics* 8 (4) (1987).

قصايا للمناقشة Points for Discussion

- ١- عند كراشش للمعرفة الباقصة باللغة الثانية عن طريق المصفاة الوجدانية وقد ناقشنا في الفصلين ٣ و ٥ قصبة لنقل كيف يمكن أن تتعامل مع النقل في نموذج كراشش، أو هل هناك مجال له مع الأخذ بالحسبان قدرة المصفاة الوجدانية على "تفسير" المعرفة الباقصة؟ وإد تبيت وجهة النظر الأخيرة، كيف يمكن أن تعلل للحالات الكثيرة المؤثقة حول تأثير اللغة لأصية، خصوصاً ذلك التنوع الدقيق الذي يوقش في المصوّل الأولى؟
- ٢- يفترض كراشش أن المصفاة الوجدانية غير حاضره أو غير نشطة لدى الأطفال الصغار هل توافق هذا الرعم؟ هل يمكن استعماله لتفسير الفروقات بين الأطفال والراشدين؟ ماذا نعلم ومدد لا؟

٣ تأمل في المروق بين المتحركات اللغوية (أي: شكل الدعة البيسة) والعمليات اللغوية النمسية (الآليات الداخلية المستعملة للوصول إلى تلك الأشكال)، إذ يدعي غودح المناقشة بأن المتعلمين يستعملون مهارات خاصة للوصول إلى تفسير مناسب كيف يستطيع المتعلمون أن يصلوا إلى مرحلة يعرفون فيها أن استراتيجيات تفسير اللغة الأصلية ربما تكون استراتيجية مناسبة للغة الثانية؟ هل تعتقد بأنه سيكون أسهل أن نتقل من لغة مثل الإيطالية، التي تسمح بمدى عريض من أنواع الحمل، إلى لغة مثل الإنجليزية، التي تسمح بمجموعة صغيرة من أنواع الحمل؟ أو هل يمكن أن يكون العكس صحيحاً؟ كيف يمكن أن يرتبط هذا عمداً المجموعة الخثرية الذي نوقش في الفصل ٩٧

٤ ناقش فريز (١٩٤٥م) الحملتين *The man killed the bear* قتل الرجل الدب و *The bear killed the man* قتل الدب الرجل وقد قال في ذلك النقاش إن هناك معنى ضرورياً، ليس فقط في شكل كلمات (*man* ، *men* رجل/رجال و *bear* ، *bears* دب/دببة)، ولكن في تنظيمها أيضاً. والكلمات *kill* يقتل، *bear* دب، *man* رجل، ساء على ذلك، لا تعطي وحدها المعلومات الضرورية لفهم معنى الجملة قتل الرجل الدب؛ "يجب أن تكون هناك طريقة ما أو آلة للإشارة إلى فاعل الفعل وتغييره عن الشيء الذي يقع الفعل عليه" (فريز، ١٩٤٥م، ص ٢٨) كيف تختلف هذه النظرة عن تلك التي يعثر عليها غودح المناقشة؟ اربط مناقشة فريز بتوقعه من إنتاج متعلمين الإيطاليين للإنجليزية والمتعلمين الإنجليز للإيطالية فيما يتعلق بترتيب الكلمات في اللغة الثانية متى تتوقع أن يحدث خلل في الاتصال؟ وما أنواع الخلل التي تتوقعها؟ هل نتوقع أن يكون الإنتاج مشكلاً بقدر الاستقبال؟ وهل نتوقع أن يستعمل المتعلمون الإيطاليون أو الإسبان ترتيب كلمات حر في الإنجليزية؟ لماذا لا؟ وهل هناك جواب من اللغة يساعد في إزالة اللبس عن جمل تحتوي على ترتيب كلمات حر في الإيطالية أو الإسبانية؟

٥- هناك خمس فرضيات في نموذج الرقابة. راجعها ثم أجب عن الأسئلة الآتية.

الفرضية ١ : هل توافق أنه بسبب وجود فرق بين التعلم في الفصل الدراسي والاكتساب خارجه ، ربما يتعلم المتعلمون بطريقتين متميزتين جداً؟ قال طالب مرة: "إذا كان هذا صحيحاً وقد تعلمت الفرنسية في فصل دراسي ثم ذهبت إلى فرنسا، فذلك لن يساعدك". هل هذا استنتاج منطقي؟ أي هل هو استنتاج يمكن أن يُستخلص من التمييز بين الاكتساب والتعلم؟ لماذا نعم ولماذا لا؟

الفرضية ٢ : هل توافق أنه إذا مال متعلم إلى مراقبة صيغته الخاصة، فإن هذا العمل يحجز الطريق نحو اكتساب اللغة؟ أدخل في إجابتك مفهوم السرعة؛ أي فكرة أن الرقابة لا يمكن أن تُستعمل في جميع الأوقات بسبب سرعة الكلام.

الفرضية ٣ : هل توافق أن المرء يتعلم كل الصيغ في لغة ثانية في ترتيب معين دون اعتبار المُدخل؟ ناقش هذا بما يتعلق بالشروط الثلاثة حول الوقت، التركيز على الشكل، ومعرفة القوانين.

الفرضية ٤ : هل توافق أن نظرية المُدخل متطابقة لكل صيغ اكتساب اللغة الثانية (أي العربية لغة ثانية مقابل العربية لغة أجنبية، الطبيعي مقابل التعليمي، الطفل مقابل الراشد)؟ ثم كيف ينتقل المرء من نقطة إلى أخرى في اكتساب اللغة الثانية؟ افترض أن المتعلم يصل إلى طريق مسدود ومتحجر؛ كيف تصمد، عند ذلك، معادلة $i + 1$ ، مفترضين وجود مُدخل كافٍ؟

الفرضية ٥ : هل توافق أن هناك "مصفاة وجدانية" تمنع المُدخل من التغلغل إلى الداخل؟ ما نوع الأدلة التي يمكن أن تذكرها لتبرير وجودها؟

٦- تعتمد فرضية المُدخل بشكل كبير على فكرتي $i + 1$ والمُدخل القابل للفهم. كيف يمكن للمرء أن يحدد إذا كان هناك مُدخل قابل للفهم بشكل كافٍ؟ وإذا بدت على متعلم عوارض التحجر، هل يعني ذلك أن هناك مُدخلًا غير كافٍ؟ وإذا تمحجر متعلم وأمكن للمرء أن يبين أن المُدخل غني بتركيب معين، ما التفسير الآخر الذي يمكن أن يعطى لعدم التقدم في الاكتساب؟

٧- بالنظر إلى التركيز على المدخل في نموذج كراشن ، كيف يمكن أن تصنف إمكانية النجاح في موقف دراسي في الخارج ؟ افترض أنك اكتشفت أنه في موقف الدراسة في الخارج (دعنا نقل في فرنسا) ، لم يكن زملاؤك الطلاب أعضاء في المجتمع المضيف ، بل كانوا يتكلمون لغتك الأصلية ، فلم يكن المدخل الذي استقبلته ، نتيجة لذلك ، فرنسيًا فصيحًا ، بل ما سمأه وونج- فيلمور (١٩٧٦م) "معلومات لغوية نافهة". هل تعتقد أن ممارسة هذا النوع من معلومات المدخل اللغوية ستساعدك ؛ لأن "الممارسة تصنع الكمال" ؟ أو ، هل تعتقد أن هذا النوع من معلومات المدخل اللغوية سيدعم صيغ لغتك البينية ؟ لو كان الموقف ، بدلاً من ذلك ، فصلًا دراسيًا للغة أجنبية ، هل سيكون جوابك نفسه ؟

٨- تأمل المعلومات اللغوية الآتية ، من متعلمة مبتدئة للإنجليزية لغتها الأولى العربية (هانانيا Hanania ، ١٩٧٤م). وقد أخذت المعلومات اللغوية في أربع نقاط زمنية مختلفة :

الزمن ١

No (طلبيّة)

No English (I can't speak English = لا أستطيع أن أتكلم الإنجليزية)

الزمن ٢

No (إجابة عن سؤال)

No English (I can't speak English = لا أستطيع أن أتكلم الإنجليزية).

My husband not here = زوجي ليس هنا.

Not raining = لا تمطر.

الزمن ٣

No (إجابة عن سؤال)

No English (I can't speak English = لا أستطيع أن أتكلم الإنجليزية).

My husband not here = زوجي ليس هنا.

My husband not home = زوجي ليس في البيت.

Don't touch = لا تلمس.

Don't touch it = لا تلمسه.

الزمن ٤

My husband not here = زوجي ليس هنا.

Hani not sleeping = هاني ليس نائماً.

I can't speak English = لا أستطيع أن أتكلم الإنجليزية.

No, I can't understand = لا ، لا أستطيع أن أفهم.

I don't know = لا أعرف.

Don't eat = لا تأكل.

No, this is... = لا ، هذا... (إجابة عن سؤال)

ما التقدّم الذي أحرزته هذه المتعلمة، من الفترة الزمنية الأولى إلى الرابعة بما يتعلق بتطور النفي في الإنجليزية لديها؟ أعطِ خصائص معلوماتها في كل فترة زمنية.

هناك بعض الأدلة على أن *can't* و *don't* يُستعملان على أنهما وحدتان غير

محلّتين. ما الأدلة التي يمكن أن تذكرها لتدعم هذا الاستنتاج؟

ركّز على الزمن ٤. هل يبدو أن كلا من *can't* و *don't* ما يزالان وحدتين غير

محلّتين؟ لماذا نعم ولماذا لا؟ هل حدث أي إعادة للتركيب؟

٩- الجمل الآتية أنتجتها طفلة تتكلم الإسبانية عمرها ١١ سنة، عاشت في

الولايات المتحدة منذ أن كان عمرها ٧ سنوات (المعلومات اللغوية مأخوذة من ب.

والد B. Wald، وقد طُبعت أصلاً على أنها المشكلة (١,٥) في سلينكر وجاس،

١٩٨٤م). وقد قُدّمت المعاني المقصودة لأقوال الطفلة (أُستنتجت من السياق)

بين قوسين :

When I do something they don't hit me. (When I do something wrong they don't hit me = عندما أفعل شيئاً خاطئاً لا يضربونني).

The mother doesn't want to take him away. (His mother didn't want to take him away = أمه لم تُرِدْ أن تأخذه بعيداً).

He doesn't hear 'cause he was already dead. (He didn't hear because he had already died = لم يسمع لأنه قد مات بالفعل).

He doesn't buy us nothing (He never buys us anything = لم يشتِرْ لنا أي شيء، أبداً).

She don't help her nothing, muy floja. (She never helps her, she's real lazy = لم تساعدنا أبداً، إنها حقاً كسولة).

They still doesn't know 'cause they work in another country. (They hadn't found out yet because they were working in another country = لم يكتشفوا حتى الآن لأنهم كانوا يعملون في بلد آخر).

ما الفرق المنتظم الذي تقع فيه هذه المتعلمة بين استعمالها لكلمة *don't*

و *doesn't* وماذا يفترض هذا حول قسر تفسير اللغة الهدف على جمل اللغة الثانية؟